

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONCEPTION DES ÉTUDIANTS EN FORMATION INITIALE DES MAÎTRES
DU RÔLE DES FORMATEURS UNIVERSITAIRES DANS LEUR UTILISATION
D'APPROCHES PÉDAGOGIQUES DIVERSIFIÉES EN STAGE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG

MAI 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord remercier ma directrice de recherche madame Carole Raby, Ph.D., pour son amabilité, ses multiples relectures, ses commentaires d'une grande richesse et sa rigueur exceptionnelle. Merci à ma codirectrice de recherche, madame Sylvie Viola, Ph.D. pour ses connaissances spécifiques en matière de formation initiale des enseignants lesquelles ont grandement influencé la conduite de cette étude.

Un remerciement particulier est adressé aux étudiants en formation des maîtres et aux formateurs qui ont participé à cette étude et sans qui la réalisation de cette recherche n'aurait été possible. Merci à madame Hélène Meunier pour son aide quant à la mise en page de ce mémoire et à Denise Houde pour la correction de la langue.

Merci à mon cher mari Marc-André Proulx pour son soutien et son dévouement paternel incroyable. Je lui dois beaucoup au terme de ce travail. Merci à mes quatre enfants pour leur joie de vivre et leur compréhension quand maman devait aller à « l'école » les soirs de semaine! Merci aussi à mes parents, beaux-parents et mon frère pour leur soutien dans la poursuite de mes études et pour leur présence inconditionnelle auprès des enfants. Ils ont aussi permis que ce projet d'envergure soit possible et réalisable.

J'adresse finalement mes remerciements à mon amie et collègue de maîtrise Sara Mathieu-Chartier pour ses commentaires critiques, pour ses idées et son écoute dans l'avancement du projet et à Floraldine Huez-Lussier pour son amitié sans borne qui permet de garder le cap sur la réussite.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le programme de formation de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire au Québec.....	5
1.2 L'état de la situation en formation des maîtres au Québec.....	6
1.2.1 Les défis de la formation initiale des futurs enseignants.....	7
1.2.2 La conception qu'ont les étudiants du rôle des formateurs universitaires	11
1.3 La pertinence scientifique et sociale.....	11
1.4 La question de recherche	13
CHAPITRE II	14
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	14
2.1 La situation pédagogique.....	15
2.1.1 Le modèle d'Houssaye (1988)	15
2.1.2 Le modèle systémique d'Altet (1991)	17
2.1.3 Le modèle de Legendre (1983)	20
2.2 Les modèles d'enseignement.....	26
2.2.1 La typologie des courants pédagogiques de Vienneau (2005).....	27
2.2.2 La typologie de Raby et de Viola (2007)	29

2.2.3 La classification de Prigent (1990)	31
2.3 L'importance d'une diversité d'approches pédagogiques en enseignement	34
2.4 Le modèle synthèse.....	36
2.5 Le rôle du formateur universitaire	39
2.6 Les objectifs spécifiques	41
CHAPITRE III.....	43
MÉTHODOLOGIE	43
3.1 Le type de recherche : l'étude exploratoire	44
3.2 L'échantillonnage	44
3.2.1 La description du milieu et des participants.....	44
3.2.2 La description de l'échantillonnage	45
3.3 La collecte des données	47
3.3.1 Le questionnaire	47
3.3.2 Les entrevues.....	49
3.4 Les méthodes d'analyse des données.....	50
3.5 Les considérations éthiques	53
CHAPITRE IV.....	54
RÉSULTATS.....	54
4.1 Les pratiques pédagogiques en stage des étudiants en ÉPEP	55
4.1.1 L'utilisation des approches pédagogiques par les étudiants de 4 ^e année en ÉPEP en stage.....	56
4.1.2 Le test de Friedman	73
4.1.3 Les moyennes d'utilisation des approches pédagogiques	76
4.1.4 L'intérêt des étudiants en ÉPEP au regard de l'utilisation des approches pédagogiques.....	79
4.2 La conception des étudiants du rôle que jouent les formateurs universitaires sur l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées.....	80

4.2.1 Les approches pédagogiques utilisées par les formateurs universitaires : le point de vue des étudiants	81
4.2.2 Le rôle du formateur universitaire.....	83
4.3 Les facteurs qui influencent la diversification des approches pédagogiques en stage	95
4.4 Les commentaires sur la formation initiale en ÉPEP et les suggestions formulés par les étudiants pour améliorer la formation en lien avec les approches pédagogiques	98
4.4.1 Le curriculum de formation.....	98
4.4.2 Les liens entre la théorie et la pratique.....	99
4.4.3 La compétence des formateurs universitaires	99
4.4.4 Le contenu de la formation.....	100
CHAPITRE V	101
DISCUSSION	101
5.1 L'utilisation d'approches pédagogiques par les étudiants de 4 ^e année en ÉPEP	102
5.1.1 La méconnaissance et la confusion des différentes approches pédagogiques	102
5.1.2 L'approche pédagogique sécurisante ou l'innovation en stage.....	105
5.2 Le rôle des formateurs universitaires.....	106
5.2.1 Les pratiques pédagogiques des formateurs en formation initiale des maîtres	106
5.2.2 La comparaison des pratiques pédagogiques des stagiaires de 4 ^e année en ÉPEP et des pratiques pédagogiques des formateurs universitaires.....	108
5.2.3 La comparaison entre les rôles des formateurs universitaires rapportés par les étudiants et la littérature scientifique	113
5.3 Recommandations pour la formation initiale des maîtres	117
5.4 La synthèse de la discussion	122
CONCLUSION.....	123

APPENDICE A	128
QUESTIONNAIRE	128
APPENDICE B.....	137
CRITÈRES DE SÉLECTION DES SUJETS	137
APPENDICE C.....	140
CANEVAS D'ENTREVUE	140
APPENDICE D	143
LISTE DE CODES	143
APPENDICE E	148
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	148
RÉFÉRENCES	150

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Triangle pédagogique d'Houssaye (1988).....	16
2.2 Modèle systémique d'Altet (1991).....	18
2.3 Modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre (1983).....	20
2.4 Modèle synthèse du rôle que jouent les formateurs universitaires dans l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées par les étudiants en formation initiale des enseignants.....	37
4.1 La fréquence d'utilisation de l'apprentissage par projets en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP	56
4.2 La fréquence d'utilisation de l'apprentissage coopératif en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP	59
4.3 La fréquence d'utilisation de l'apprentissage par problèmes en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP	61
4.4 La fréquence d'utilisation de l'apprentissage expérientiel en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP	63
4.5 La fréquence d'utilisation de l'enseignement et l'apprentissage stratégiques en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP	65
4.6 La fréquence d'utilisation du traitement de l'information en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP	67

4.7 La fréquence d'utilisation de l'apprentissage par la découverte en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP	69
4.8 La fréquence d'utilisation de la pédagogie ouverte en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP	70
4.9 La fréquence d'utilisation de l'enseignement magistral en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP	72
4.10 Résumé de la conception des étudiants en formation initiale des enseignants des rôles que jouent leurs formateurs universitaires dans l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées	93
5.1 L'utilisation des approches pédagogiques par les stagiaires et la perception de l'utilisation des approches pédagogiques par leurs formateurs universitaires..	108

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Modèle de classification des courants pédagogiques de Vienneau (2005).....	28
2.2 Typologie des modèles d'enseignement de Raby et Viola (2007).....	30
2.3 Classification des méthodes d'enseignement de Prigent (1990)	32
2.4 Synthèse des rôles du formateur universitaire	40
4.1 Résultats du test Friedman (fréquence d'utilisation des différentes approches pédagogiques des étudiants en ÉPEP de 4e année)	75
4.2 Moyennes d'utilisation des approches pédagogiques par les étudiants en ÉPEP de 4e année.....	77
4.3 Classement de l'utilisation de chaque approche pédagogique par les stagiaires de 4e année en ÉPEP	78
4.4 Intérêt au regard de l'utilisation des approches pédagogiques	79
4.5 Pratiques pédagogiques des formateurs en formation des maîtres (selon les étudiants de 4e année en ÉPEP).....	81
5.1 Origine supposée des composantes de l'habitus des novices selon Petignat (2010, p. 105)	110
5.2 Catégories de rôles auto attribués par les professeurs et souhaités pour le professeur par les autres acteurs (Gohier et coll., 2007, p. 302-303)	113

5.3 Catégories de rôles souhaités pour le professeur par les autres acteurs (Gohier et coll., 2007, p. 305 à 307)	114
---	-----

LISTE DES ABREVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
ÉPEP	Éducation préscolaire et enseignement primaire
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
SOMA	Sujet, Objet, Milieu, Agent
UQÀM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Selon le programme de formation à l'enseignement, les futurs enseignants doivent concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage ouvertes, signifiantes et variées. Or, il appert que la prédominance de l'enseignement magistral dans les cours universitaires ne favorise pas le développement de certaines compétences professionnelles et, plus particulièrement, n'encourage pas l'utilisation d'approches variées en classe de stage. Ainsi, une contradiction est présente entre les attentes du MELS à l'égard des compétences attendues chez les futurs enseignants et les pratiques en milieu universitaire. La recherche vise d'abord à identifier les pratiques en stage des étudiants finissants de la formation des maîtres du préscolaire et du primaire de l'UQÀM et, dans un deuxième temps, à analyser la conception des étudiants quant au rôle que jouent les formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage.

En s'appuyant sur les typologies de modèles d'enseignement ainsi que sur la situation pédagogique, un modèle synthèse a été élaboré. Pour atteindre ces objectifs, 94 étudiants de 4^e année en formation initiale des enseignants au préscolaire-primaire ont répondu à un questionnaire sur leurs pratiques pédagogiques en stage. Douze étudiants ont ensuite été rencontrés en entretien semi-dirigé. Toutes les données recueillies ont été analysées à l'aide d'analyses statistiques, de nature principalement descriptive, et d'une analyse de contenu.

L'étude démontre que l'enseignement magistral est utilisé très souvent par les stagiaires. L'apprentissage coopératif ainsi que l'enseignement et l'apprentissage stratégiques sont utilisés souvent tandis que l'apprentissage par projets, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage expérientiel, le traitement de l'information, l'apprentissage par la découverte ainsi que la pédagogie ouverte sont des approches pédagogiques utilisées moins fréquemment. L'étude a également permis de dresser un portrait des rôles du formateur universitaire au regard de l'utilisation d'approches diversifiées par les futurs enseignants, soit d'être: un tisseur de liens entre la théorie et la pratique, un transmetteur, un metteur en situation réelle, un exemple, un motivateur et un preneur de décision. D'autres facteurs influençant la diversification des approches pédagogiques en stage ont été mis en lumière par l'analyse. Des recommandations en vue d'améliorer la formation des maîtres et des pistes de recherches futures ont été proposées au terme de la recherche.

Mots-clés : Formation des maîtres, approches pédagogiques, rôles des formateurs universitaires, pédagogie universitaire, modèles d'enseignement.

INTRODUCTION

La formation initiale des enseignants, passage obligé à la profession enseignante, tient lieu de développement et d'actualisation de compétences professionnelles en enseignement. Deux de ces compétences portent plus spécifiquement sur la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage ouvertes, signifiantes et variées et doivent être développées autant dans les stages que dans les cours par la connaissance et la pratique de différents modèles d'enseignement. Pourtant, dans le cadre de la formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire (ÉPEP), l'enseignement magistral domine largement dans les cours, tel que le relèvent différents auteurs (Gohier, Chevrier et Anadòn, 2005; Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Par conséquent, le choix des approches pédagogiques utilisées par les formateurs universitaires devient source de questionnement.

En effet, certains formateurs universitaires enseignent l'importance de diversifier les approches pédagogiques, vantant notamment les avantages des méthodes interactives, tout en présentant 45 heures d'enseignement magistral couronné par un examen et en ne mesurant que l'acquisition de connaissances. Comment expliquer et justifier une telle dissonance entre les compétences attendues des futurs enseignants, notamment au regard de la mise en œuvre d'un renouveau pédagogique axé sur la diversification des méthodes d'enseignement d'une part, et les pratiques généralement traditionnelles en milieu universitaire d'autre part? Cette recherche s'inscrit au cœur de ce contexte questionnant de la formation des enseignants.

La présente étude vise donc à identifier les approches pédagogiques utilisées en stage par les futurs enseignants et à dresser un portrait du rôle que jouent les formateurs universitaires sur leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées. Dans cette

perspective, les résultats de la recherche permettent de mieux comprendre le rôle des formateurs universitaires dans l'utilisation d'approches diversifiées par les étudiants en formation initiale et de formuler quelques recommandations susceptibles d'améliorer le développement des compétences professionnelles de futurs enseignants en formation des maîtres en lien avec l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées. Cette recherche ne se veut pas un jugement du travail des formateurs universitaires, des maîtres associés ou des stagiaires en enseignement, elle vise plutôt à réfléchir au rôle du formateur dans l'usage d'approches pédagogiques diversifiées par les futurs enseignants dans le but d'améliorer la formation initiale des maîtres.

D'abord, le premier chapitre de ce mémoire présente la situation de l'éducation préscolaire et primaire notamment en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) implanté en 2001 passant d'un programme par objectifs à un programme axé sur le développement de compétences. Ensuite, la situation en formation initiale des enseignants en lien avec les compétences professionnelles à développer et les défis inhérents à un tel curriculum de formation sont présentés. Ce chapitre initial se termine par la pertinence et les retombées attendues de ce mémoire pour l'avancement scientifique et social du domaine de l'éducation ainsi que par la formulation d'une question de recherche.

Le deuxième chapitre, le cadre de référence, précise le sens des principaux concepts : la situation pédagogique, les typologies de modèles d'enseignement et l'importance de la flexibilité en enseignement. De plus, un modèle synthèse ainsi que les objectifs spécifiques sont présentés dans ce chapitre.

Ensuite, le troisième chapitre s'attarde quant à lui à la méthodologie adoptée pour répondre à la question de recherche.

Le quatrième chapitre expose les résultats issus de l'analyse de données en présentant le portrait des pratiques en stage des étudiants ainsi que leur conception du rôle que jouent les formateurs universitaires au regard des approches pédagogiques.

Finalement, le dernier chapitre présente une discussion sur les résultats de recherche et propose des recommandations dans le but d'améliorer la formation initiale des maîtres. La conclusion effectue un bref retour sur les éléments importants de la recherche et en expose les forces et les limites méthodologiques.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre, portant sur la problématique, consiste à sélectionner et mettre en ordre les éléments qui constituent le territoire de questionnement de la présente étude (Bouchard, 2004). Ainsi, le contexte du renouveau pédagogique et des programmes de formation, de même que la situation en formation initiale des maîtres au Québec, sont décrits afin de situer le problème de recherche. Ce chapitre énonce également la question de recherche en plus de préciser la portée scientifique et sociale du projet.

1.1 Le programme de formation de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire au Québec

L'éducation au Québec a pris un tournant en 2001 suite à l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (MEQ, 2001b). Ce document prescriptif, destiné aux acteurs de l'éducation, avait comme objectif d'actualiser l'enseignement en classe préscolaire et primaire de manière à envisager la réussite éducative pour tous. Le PFÉQ prend principalement appui sur des conceptions cognitivistes et constructivistes (voire socioconstructivistes) tout en reconnaissant l'importance des approches inspirées d'une conception plus behavioriste, notamment au regard de certains contenus à faire apprendre (MEQ). Le ministère de l'Éducation accorde, dans ce document, une très grande place au développement des compétences, tant disciplinaires que transversales, chez les élèves (MEQ). Ces derniers doivent apprendre à maîtriser des savoirs complexes en situation active et signifiante et doivent être les « premiers artisans » (MEQ p. 5) de leurs apprentissages.

Le PFÉQ se distingue des orientations passées par le paradigme de l'apprentissage auquel il adhère. Qui plus est, comme le mentionnent Martineau et Gauthier (2002), celui-ci n'est plus un programme par objectifs avec tout ce que ça implique, notamment l'enseignement de connaissances. Le PFÉQ vise le développement de compétences. Comme Perrenoud (1996), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a) soutient que la compétence nécessite une mobilisation des ressources afin de faire face à des situations complexes. Ainsi, pour faire apprendre des savoirs complexes, plusieurs enseignants ont dû modifier certaines de leurs pratiques. Ces changements apportés au curriculum d'enseignement primaire en 2001 ont donc parallèlement nécessité des ajustements à la formation des enseignants au Québec; notamment, au niveau des compétences professionnelles à développer.

1.2 L'état de la situation en formation des maîtres au Québec

Les changements souhaités par le renouveau pédagogique (MEQ, 2001b) ont amené à harmoniser la formation des maîtres avec les changements en cours dans le milieu scolaire (MEQ, 2001a). C'est à ce moment que l'arrimage entre le renouveau pédagogique et la formation à l'enseignement s'est réellement fait sentir (Larocque, 2008). Cette formation des enseignants « constitue le point d'ancrage de la nouvelle réforme » (Mukamurera et Gingras, 2005, p. 47) et doit, par conséquent, être axée sur le développement de compétences professionnelles (MEQ, 2001a). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) reconnaît le caractère professionnel de l'enseignement en précisant que la pratique pédagogique doit être créative et surtout, doit relever d'un enseignant expert possédant une grande autonomie (MEQ, 2001b).

Les étudiants en formation initiale doivent en ce sens développer douze compétences professionnelles qui leur permettront ensuite de favoriser le développement des compétences de leurs élèves du préscolaire ou du primaire (MEQ, 2001a). Toutefois, selon les documents produits par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE, 2009), les nouveaux enseignants croient qu'ils ne sont pas suffisamment préparés pour faire face à la réalité scolaire au Québec. Puisque l'enseignement est un métier complexe (Altet, 2010; Bélair, 2001; Gervais, 2003; Perrenoud, 2004), il est essentiel de comprendre quels sont les défis liés à la préparation des futurs enseignants.

1.2.1 Les défis de la formation initiale des futurs enseignants

La formation à l'enseignement doit favoriser le développement de compétences professionnelles (MEQ, 2001a). En fait, ce développement pourrait être freiné par certaines lacunes en formation initiale à l'enseignement, notamment : le manque de liens entre la théorie et la pratique, ainsi que la prédominance de l'enseignement magistral dans le curriculum.

1.2.1.1 Le manque de liens entre la théorie et la pratique

Une des difficultés importantes en formation des maîtres semble être le manque de liens entre la théorie et la pratique. À ce propos, Legendre (1998) soutient que les étudiants perçoivent la formation comme non pertinente et sans rapport apparent avec la réalité scolaire. Mukamurera et Gingras (2005, p. 59) avancent que ce qui « est perçu pertinent et utile [par les étudiants, est] ce qui est directement utilisable dans la pratique [...] ». Pour sa part, Llombart (2008) rappelle que les acteurs préfèrent connaître « le comment faire » plutôt que le « pourquoi ». La formation initiale est dite « trop théorique » ou « pas assez pratique », « trop éloignée du terrain » ou « trop modélisante » (Baillauquès, 2001, p. 52). Les contenus théoriques ne seraient donc pas assez reliés à la pratique enseignante (Darling-Hammond, 2006). Ainsi, comme le soulignent Desjardins et Boutet (2008), la rupture entre la pratique et la théorie persiste toujours malgré une alternance entre les stages et les cours universitaires. En effet, dans les curriculums de formation, les cours et les stages sont souvent deux entités séparées. Certains auteurs soulignent le fait que l'ensemble des cours, des stages et des séminaires ne forme pas un tout cohérent (Lessard, 2009), qu'ils sont indépendants les uns des autres (Desjardins et Hensler, 2009). Pourtant, selon un document rédigé par le Ministère de l'Éducation (MEQ, 2001b, p. 216), « un fonctionnement en parallèle, soit, d'un côté, des cours à teneur plus théoriques et, de

l'autre, des activités de formation pratique, est à éviter ». Notamment, une formation académique qui ne se préoccupe pas de faire des liens entre les situations vécues et les théories qui peuvent expliquer ces dernières est vue comme inutile (Bélair, 2001). Pour cette auteure, ce type de formation donne l'« impression d'un éternel recommencement » (p. 74). Les formateurs, tant à l'université que dans le milieu scolaire, doivent, en ce sens, favoriser l'ancrage de la théorie en lien avec l'expérience vécue par le stagiaire (Bélair), de façon à relier les savoirs théoriques et les problématiques vécues. Dans son étude sur l'analyse de l'activité de formateurs des enseignants en salle de cours, Llombart (2008) mentionne qu'il « semblerait que ce ne soit pas autant l'excès de théorie dans la formation, mais plutôt la difficulté, voire l'impossibilité d'identifier les questions auxquelles certains outils théoriques apportent des réponses [...] » (p. 26). Il semble que les formateurs aient un rôle essentiel à jouer pour favoriser un meilleur arrimage entre les cours théoriques et la formation pratique.

1.2.1.2 La prédominance de l'enseignement magistral dans la formation initiale

Outre le manque d'arrimage entre la théorie et la pratique, la prédominance de l'enseignement magistral semble un défi inhérent à la formation initiale des maîtres. En effet, l'enseignement magistral est encore la pratique la plus répandue dans les cours universitaires (Béchar, 2000, Darling-Hammond, 2006; Prégent et coll., 2009), même dans les cours donnés par des formateurs dits innovateurs et exemplaires (Béchar). Bien qu'au cours des dernières années une diversification des méthodes en enseignement universitaire s'est fait sentir, un certain immobilisme se maintient quant à une réelle innovation en enseignement (Alava et Langevin, 2001). Dans le cadre de la formation universitaire, il ne s'agit pas, comme le mentionnent certains auteurs, d'enrayer littéralement l'enseignement magistral (Brazeau, 1998; Prégent et

coll., 2009) au profit des innovations pédagogiques, mais plutôt de modifier les pratiques actuelles pour rendre la formation plus active (Prégent et coll.).

La formation des maîtres se caractérise, elle aussi, par cette logique d'exposition où les étudiants écoutent le discours du professeur (Snoeckx, 2008). Or, cette situation apparaît particulièrement paradoxale étant donné que les étudiants doivent choisir des approches didactiques variées dans leur pratique en classe (composante n° 5¹ de la compétence professionnelle n° 3², MEQ, 2001a). Selon Portelance (2007), les universités devraient concevoir et utiliser une approche de formation en accord avec les buts poursuivis, c'est-à-dire le développement de compétences professionnelles. Actuellement, bien qu'il soit difficile d'affirmer hors de tout doute que la formation des maîtres ne permette pas aux étudiants d'explorer une variété d'approches pédagogiques, les universités devraient faire preuve d'une plus grande ouverture (Larocque, 2008), afin de permettre aux étudiants de diversifier leurs expériences. Ainsi, le formateur universitaire a des décisions à prendre quant aux approches qu'ils utilisent dans ses cours. Or, selon Charlier (1989),

les enseignants formulent rarement plusieurs possibilités de conduites lorsqu'ils prennent une décision. Or, comme le remarque Richelle, la variabilité comportementale chez le sujet qui apprend a pour condition la variabilité des conduites enseignantes. Si on adhère à ce principe, il serait important que l'enseignant puisse varier ses conduites pédagogiques en fonction de la spécificité de la situation éducative. Pour cela, il devrait

1 « Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation » (MELS, 2001, p. 82)

2 « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MELS, 2001, p. 75)

disposer d'un arsenal diversifié de conduites pédagogiques parmi lesquelles il choisirait celle qu'il juge la plus adaptée. (p. 137)

Une étude de Jobin, Gauthier et Bidjang (2009), réalisée en formation à l'enseignement au Québec, démontre que la majorité des formateurs universitaires, autant en 2001 qu'en 2007, se disent favorables à la nouvelle approche par compétences professionnelles. En fait, 34,5 % des répondants ont mentionné avoir fait des changements majeurs dans leur pratique afin de s'ajuster aux exigences de cette nouvelle perspective (Jobin et coll.). Bien qu'une majorité soit en accord avec les compétences professionnelles, la statistique précédente démontre bien que ce n'est encore qu'une minorité qui dit inscrire ses approches pédagogiques dans cette nouvelle perspective. Les étudiants en formation initiale semblent rarement exposés à une diversité d'approches pédagogiques au cours de leur formation. Effectivement, Prud'homme (2010) mentionne que les étudiants en enseignement assistent à plusieurs cours de 45 heures où la pédagogie privilégiée est l'enseignement magistral. Cette incohérence ne favorise pas le développement de ressources nécessaires pour que le futur enseignant soit en mesure de piloter des stratégies différenciées et inclusives, tel que le relève ici l'auteur :

[...] une majorité relative des étudiants en formation à l'enseignement ont une vision culturelle de la profession qui s'apparente davantage à un enseignement uniforme et plus traditionnel où l'enseignant transmet les mêmes connaissances à tous les élèves simultanément. De surcroît, si les cours universitaires se présentent dans la même perspective que ces étudiants ont toujours connue, il devient difficile pour ces derniers de se représenter le sens d'une pratique pédagogique différente. « Faites ce que je dis, mais ne faites pas ce que je fais! » devient définitivement une maxime contreproductive au regard des changements que réclame une pédagogie ouverte à la diversité. (p. 403-404)

Ainsi, il semblerait qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir afin de rendre la formation plus cohérente avec les méthodes pédagogiques qui doivent maintenant être enseignées aux futurs enseignants.

1.2.2 La conception qu'ont les étudiants du rôle des formateurs universitaires

Le changement de conception de l'enseignement passant d'un enseignement centré sur l'acquisition de connaissances vers le développement de compétences modifie le rôle des formateurs universitaires (Bédard, Viau, Louis, Tardif et St-Pierre, 2005). Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2004), les étudiants s'attendent à ce que leurs professeurs remplissent les fonctions d'expert, de modèle et de mentor. Malgré que le rôle du formateur universitaire se redéfinit et tend vers un rôle de guide plutôt que de passeur de savoir, certains étudiants sont habitués, tels que le relèvent Langevin et Bruneau (2000, p. 55), « à un style plutôt transmissif d'enseignement et ils ne désirent pas nécessairement toujours vivre des pédagogies centrées sur eux ». Les préférences pédagogiques des étudiants en formation des maîtres ne permettraient pas nécessairement de développer des compétences professionnelles.

1.3 La pertinence scientifique et sociale

Bien que de plus en plus de recherches sont menées dans le domaine de la pédagogie universitaire, trop peu de recherches sont réalisées en ce qui a trait aux méthodes d'enseignement utilisées à l'université (Trinquier et Terrisse, 2004). Colet et Berthiaume (2009) appuient d'ailleurs ce constat en soutenant que la tradition de recherche concernant l'enseignement supérieur n'est pas très forte. Clanet (2001, 2004) considère pour sa part que les travaux relatifs aux pratiques enseignantes à l'université se font rares et qu'il est donc difficile de savoir « ce qui se passe en cours » (Clanet, 2004, p. 93). Gohier, Chevrier et Anadòn (2005) soutiennent qu'il est

intéressant de s'interroger sur ce qui est utilisé en cours dans la formation des maîtres en termes d'approches pédagogiques pouvant servir de modèles aux étudiants. Théberge (2000) mentionne qu'il s'avère essentiel de réfléchir à la pratique de la formation des maîtres pour « [...] réviser les programmes offerts, mais également pour comprendre ce qu'y font les formatrices et les formateurs » (p. 204).

Or, dans le domaine spécifique à la présente recherche, une étude de Caron (2010) portant sur le rôle des formateurs de stage analyse les représentations et les pratiques d'enseignants associés en lien avec l'encadrement du stagiaire en enseignement. Toutefois, à notre connaissance et à la lumière de l'analyse de la littérature scientifique sur le sujet, aucune étude n'aurait spécifiquement porté sur le rôle des formateurs universitaires au regard de l'utilisation des approches pédagogiques en stage.

Au plan scientifique, cette recherche vise à produire de nouvelles connaissances dans le domaine de la pédagogie en formation initiale des enseignants. Cette recherche apportera notamment des réponses quant à la conception des étudiants du rôle que doivent jouer les formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage. À cet égard, une recension des écrits de Grandtner (2007) a permis de constater à quel point « il est important d'examiner les conceptions des principaux acteurs de la situation pédagogique et du contexte dans lequel ils évoluent quand il s'agit de vouloir changer des pratiques » (p. 41). Les résultats de la recherche pourront certainement conduire à des pistes de réflexion pour des recherches plus approfondies dans le domaine de la pédagogie universitaire.

Au plan social, cette recherche vise à bonifier la formation initiale des maîtres ayant comme finalité un enseignement de qualité et ancré dans la réalité du milieu scolaire. En effet, les résultats issus de cette recherche pourraient influencer les pratiques

pédagogiques universitaires en formation des enseignants en plus de devenir une source d'inspiration pour certains professeurs et chargés de cours, notamment en alimentant les réflexions sur le rôle des formateurs universitaires quant à l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées.

1.4 La question de recherche

La problématique met en lumière l'existence d'une dissonance entre les attentes du MELS à l'égard du développement de la compétence professionnelle à choisir des approches pédagogiques variées chez les futurs enseignants et les pratiques magistrales prédominantes en milieu universitaire. Les étudiants devront intégrer les nouvelles orientations du ministère et s'assurer que leur pratique professionnelle s'accordera avec les stratégies renouvelées qui leur sont demandées dans l'exercice de leur profession (Loiselle, 2006). En tant qu'acteurs clés dans la formation initiale des futurs enseignants, il est important de comprendre l'influence qu'ont les formateurs universitaires au regard de l'utilisation d'approches pédagogiques variées par les étudiants. Plus spécifiquement, la présente recherche tente de comprendre quelle est la conception des étudiants en formation initiale des maîtres du rôle qu'ont joué les formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage.

Dans la problématique, il a été question de l'état de la formation des maîtres au Québec et des défis qui y sont inhérents actuellement. Dans le prochain chapitre, le modèle de la situation pédagogique sera explicité tout comme les trois typologies de modèles d'enseignement qui serviront de cadre théorique au présent projet de recherche.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Selon Gohier (2004), le cadre théorique se définit comme une matrice théorique qui assure des assises à la recherche. En fait, toujours selon Gohier, trois éléments ressortent de la documentation scientifique à propos de la constitution du cadre théorique : les concepts importants de la recherche, les théories et les modèles qui l'ont influencée et les recherches réalisées sur le sujet.

La situation pédagogique permettra de bien cerner les éléments à l'étude. Quelques typologies de modèles d'enseignement sont exposées et critiquées pour ensuite traiter de la diversité au regard des approches pédagogiques. Un modèle synthèse s'inspirant de la situation pédagogique et des typologies est présenté. Ce modèle synthèse sert à poser un regard critique sur le rôle que peuvent jouer les formateurs universitaires dans l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées par les étudiants en formation initiale des maîtres. Le cadre de référence se termine par l'énoncé des objectifs spécifiques de la recherche.

Afin de mieux cerner le rôle du formateur universitaire au regard des approches pédagogiques, il apparaît essentiel de le situer dans un contexte où l'ensemble des éléments d'enseignement et d'apprentissage sera pris en considération. À ce propos, le modèle de la situation pédagogique semble bien répondre aux préoccupations exposées dans la problématique de recherche puisqu'il tient compte des diverses variables en jeu.

2.1 La situation pédagogique

Dans cette section, trois modèles de situation pédagogique sont présentés : le triangle pédagogique d'Houssaye (1988), le modèle systémique d'Altet (1991) et celui de Legendre (1983). Une critique de chaque modèle est proposée en plus d'expliquer en quoi ces modèles sont pertinents dans l'élaboration d'un modèle synthèse présenté à la fin du cadre de référence.

2.1.1 Le modèle d'Houssaye (1988)

La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois pôles, le savoir, le professeur et les élèves. Houssaye (1988) met en lumière ces trois pôles sous forme d'un triangle qui comporte trois processus : le processus « enseigner » (savoir-enseignant), le processus « former » (formateur-formés) et le processus « apprendre » (savoir-apprenant). Ce modèle fonctionne principalement sous le principe du tiers exclu, c'est-à-dire que « les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes (...) » (p. 40). La Figure 2.1 qui suit illustre le modèle de la situation pédagogique selon Houssaye (p. 41).

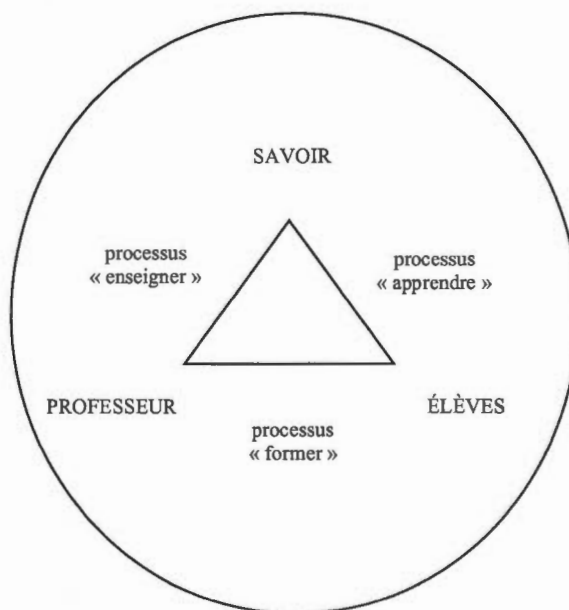


Figure 2.1 Triangle pédagogique d'Houssaye (1988)

Ce modèle rend bien compte de l'objet de la présente recherche, notamment dans la présentation des trois processus et du choix que le professeur peut faire quant à l'approche à privilégier. En effet, dans le processus « enseigner », le dialogue entre le professeur et le savoir est prioritaire. On y retrouve donc les pédagogies magistrales, de la connaissance ou de l'enseignement (Altet, 1997). Le processus « former » met plutôt en relation le professeur et l'élève; il est associé à des pédagogies centrées sur la formation humaine et sur la socialisation (Altet). Le dialogue entre le professeur et l'élève est donc privilégié de manière à exclure le rapport au savoir dans un premier temps, et ce pour favoriser la résolution de conflits internes au groupe, de redéfinir les rôles des partenaires et de s'affirmer par rapport à l'institution. Le processus « apprendre » permet, pour sa part, de comprendre le rôle du professeur sous une autre perspective. En fait, le professeur n'étant plus le médiateur privilégié, il devient plutôt l'organisateur de situations d'enseignement-apprentissage. Il met en contact les sujets et le savoir (Houssaye, 1988). C'est donc dire que l'enseignant, dans le

processus « apprendre », tient une place de second plan. Bref, ce processus permet de comprendre que l'enseignant peut prendre un autre rôle en permettant aussi au Sujet « de s'adresser au savoir en tête-à-tête » (p. 48).

Le formateur universitaire peut adopter trois postures bien différentes selon le processus qu'il choisit dans une situation d'enseignement-apprentissage : le professeur centré sur le contenu (processus « enseigner »), le professeur ayant une attitude non-directive (processus « former ») et le professeur étant un organisateur de situations de formation (processus « apprendre »). Par ailleurs, ce modèle ne prend pas en compte le milieu dans lequel la situation pédagogique se déroule; ce qui semble constituer une lacune puisque, dans le cadre de ce projet de recherche, il sera question de deux milieux (le milieu universitaire et le milieu primaire dans lequel le futur enseignant agit). Ces deux milieux préoccupent d'autant plus que la situation en formation initiale des enseignants rend l'analyse du processus « enseigner » et « former » différente de celle en salle de classe primaire. C'est pourquoi d'autres modèles de situation pédagogique sont nécessaires pour compléter celui d'Houssaye (1988). Toutefois, sont retenus dans le modèle synthèse, les trois pôles d'Houssaye ainsi que les trois processus. Ce triangle structure à proprement dit le modèle synthèse et permet une compréhension des pôles professeur, élève et savoir.

2.1.2 Le modèle systémique d'Altet (1991)

Le modèle d'Altet (1991) semble compléter celui d'Houssaye (1988). En fait, les trois pôles énoncés par Houssaye sont repris en y ajoutant les champs de la didactique et de la pédagogie tout en prenant soin de dégager le rôle actif de l'apprenant ainsi que le rôle de médiateur de l'enseignant. La Figure 2.2 représente le modèle de la situation pédagogique d'Altet (p. 14).

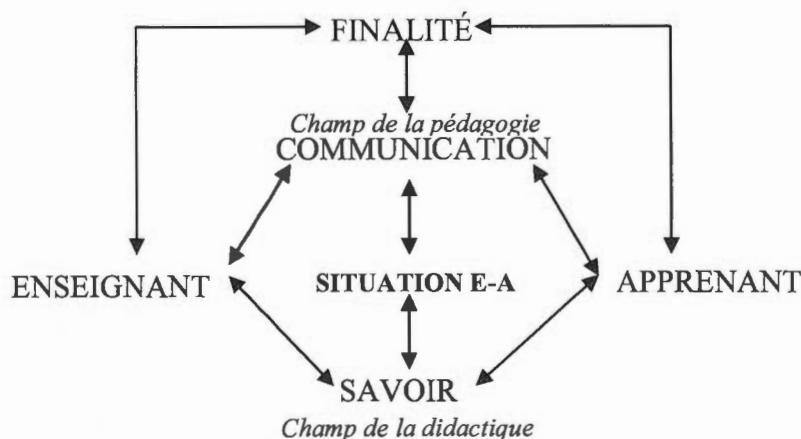


Figure 2.2 Modèle systémique d'Altet (1991)

Ce modèle systémique d'Altet apparaît important dans le cadre de la présente recherche puisqu'il permet de comprendre les interactions enseignant, savoir et apprenant en les situant dans la situation enseignement-apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, la communication ressort comme un élément important, puisqu'elle fait le lien entre l'apprenant et l'enseignant. L'enseignement-apprentissage se caractérise par son interactivité entre les quatre systèmes. Ce modèle « rend compte de l'importance de la situation pédagogique mise en place par l'enseignant et de la communication maître-élèves dans le rapport au savoir » (Altet, 1997, p. 15). Dans son ouvrage publié en 1997, l'auteure explique que son modèle permet de décrire un certain nombre de courants de pensée :

- le courant magistro-centriste est centré sur la prestation du maître de façon à transmettre un savoir constitué, l'acte d'enseigner est primordial;
- le sujet occupe une plus grande place dans le courant puero-centriste. En effet, le pédagogue accompagne l'élève en l'aidant à réorganiser son savoir et en lui permettant de s'épanouir;

- le courant socio-centriste vise à former un homme social. Le rôle de l'enseignant est d'éduquer, de socialiser. Bref, ce qui est valorisé n'est pas la communication maître-élève, mais plutôt le travail communautaire et la coopération;
- le courant techno-centriste s'affaire à adapter l'élève à la société de façon à ce qu'il soit efficace. C'est une pédagogie par objectifs. Il s'agit de proposer à l'élève un savoir programmé à découvrir ou à reconstruire. L'élève agit seul et à son rythme, mais c'est le pédagogue qui organise et conçoit le découpage du savoir;
- le courant centré sur l'apprentissage se positionne par rapport à l'élève en apprentissage. L'enseignant est une personne ressource qui agit en fonction des élèves. Le savoir est coconstruit par l'apprenant avec la médiation de l'enseignant.

Ces courants de pensée proposés par Altet permettent de bien voir l'impact du courant privilégié par le formateur universitaire sur le rôle qu'il joue en classe et sur les aspects qu'il privilégie en classe. Globalement, le modèle d'Altet permet de placer le terme communication au centre du modèle synthèse. Ainsi, on constate que la communication est nécessaire pour permettre à la pédagogie ainsi qu'aux relations didactiques de se mettre en œuvre. Altet (1991) mentionne que la communication est un moyen pour « provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage » (p. 9). Elle permet d'être en relation. C'est ce principal élément qui rend le modèle d'Altet pertinent dans le cadre de cette étude en plus d'aider à comprendre le rôle des formateurs universitaires selon les courants de pensée.

2.1.3 Le modèle de Legendre (1983)

Le modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre (1983) est composé de quatre éléments interreliés soit : le Sujet, l'Objet, le Milieu éducationnel et l'Agent (SOMA). De plus, les relations d'apprentissage, didactique, d'enseignement et pédagogique sont présentées. La Figure 2.3 qui suit schématise le modèle de Legendre (1983, p. 271).

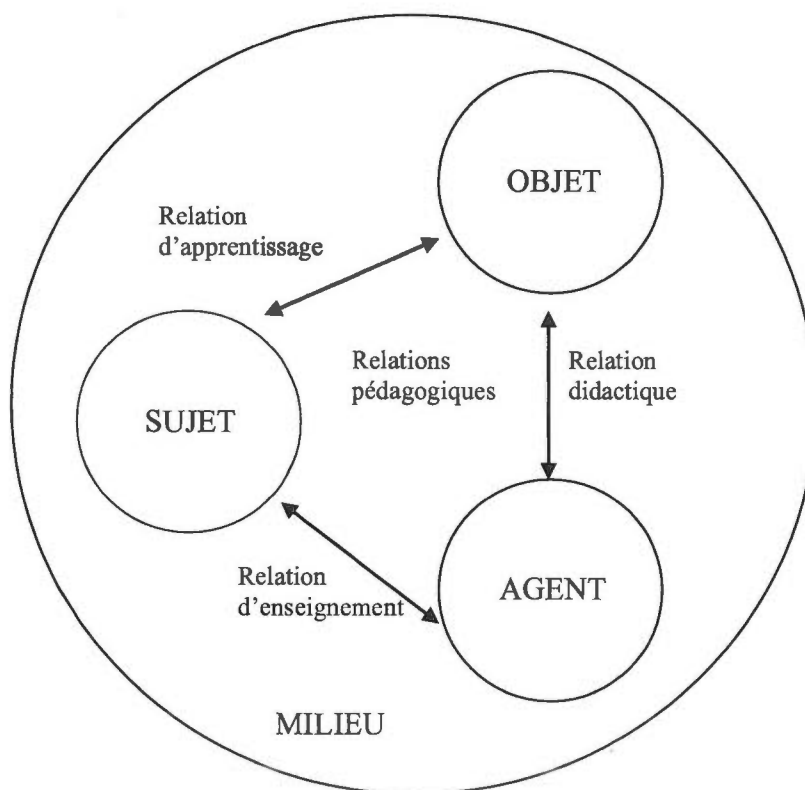


Figure 2.3 Modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre (1983)

Selon Legendre (1983), le modèle de la situation pédagogique sert, entre autres, de canevas dans la structuration d'«une stratégie d'enseignement en vue d'une prescription pédagogique susceptible de favoriser au maximum le succès des apprentissages chez tous les Sujets » (p. 281). Pour développer chacune des variables du SOMA, Legendre s'appuie sur une logique bien élaborée inspirée du modèle de Lewin (1935, cité dans Legendre, 2005) qui propose un modèle symbolique, puis un modèle systémique. Le modèle de Legendre permet d'identifier aisément les éléments mis en relation dans la situation pédagogique. Comme le soulève Sauvé (1992), cette présentation schématique est simple et compréhensive. De plus, les relations entre les éléments, étant incluses dans le schéma, favorisent la compréhension de la lecture du modèle. Il sert de canevas au formateur universitaire pour structurer son enseignement. Le formateur peut donc s'inspirer des liens qui unissent les éléments de la situation pédagogique de façon à choisir les actions à privilégier qui susciteront les apprentissages souhaités par les étudiants en formation initiale. Une stratégie d'enseignement doit être planifiée, selon Legendre, après l'analyse méticuleuse de la situation pédagogique concernée.

Dans le cadre de ce mémoire, deux composantes du modèle de Legendre (1983) font l'objet d'une attention plus particulière : l'Objet et l'Agent. En fait, pour bien comprendre le rôle des formateurs universitaires au regard de l'utilisation des approches pédagogiques diversifiées par les futurs enseignants, il est important de s'attarder principalement à la relation didactique. Pour cette raison, il sera d'abord question de l'Objet et l'Agent. Ensuite, les éléments Milieu et Sujet seront aussi expliqués pour mieux comprendre le modèle synthèse présenté plus loin dans le cadre de référence.

2.1.3.1 Définir l'Objet : les compétences professionnelles

Dans le modèle de Legendre (1983), l'Objet englobe « l'ensemble des objectifs d'apprentissage qui concernent une situation pédagogique » (Sauvé, 1992, p. 153). Dans le cadre de cette recherche, l'Objet correspond aux compétences professionnelles attendues des futurs enseignants. La définition très générale du concept de compétence énoncée par Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2005) semble appropriée pour définir ce concept :

La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation. (p. 674)

Cette définition découle de l'analyse des conceptions de la notion de compétence véhiculées dans la documentation contemporaine (Jonnaert, 2002). La compétence est finalisée et contextualisée (Jonnaert). En fait, trois éléments semblent, pour Jonnaert et coll. (2005, p. 673-674), constitutifs du concept de compétence :

- une compétence reposerait sur la mobilisation et la coordination, par une personne en situation, d'une diversité de ressources : des ressources propres à la personne et des ressources spécifiques à la situation et son contexte;
- une compétence ne se développerait qu'en situation;
- une compétence ne serait atteinte que dans le cas d'un traitement achevé de la situation.

De plus, une compétence demande des opérations mentales complexes (Perrenoud, 1996) et se développe graduellement, « permettant au professionnel d'affronter des situations de plus en plus complexes et diversifiées » (Legendre, 2007, p. 175). Dans l'enseignement, selon Altet (2001, p. 33), les compétences « recouvrent les savoirs pluriels mis en œuvre dans la planification, l'organisation, la préparation cognitive de

la séance et dans l'expérience pratique issue des interactions en classe ». Effectivement, les compétences professionnelles de l'enseignant sont multiples : savoirs disciplinaires et professionnels, savoir-faire pratiques et savoir-être (Altet, 1994). Elles ne tournent donc pas le dos aux savoirs, pour reprendre les propos de Lebel (2001), puisque les savoirs en sont des composantes essentielles. Pour sa part, le ministère de l'Éducation mentionne qu'une compétence professionnelle est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001a, p. 4) :

(...) la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin. (MEQ, 2001a, p. 45)

Cette définition agit à titre de référence dans le cadre de ce mémoire. Le choix de cette définition s'explique, car : 1) la présente recherche s'intéresse aux compétences professionnelles et en particulier à la composante n° 5 de la compétence professionnelle n° 3 qui consiste à choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le PFÉQ, 2) les futurs enseignants doivent se référer aux exigences du ministère dans l'exercice de leur profession.

2.1.3.2 Définir l'Agent : le formateur universitaire

La composante Agent est définie par « l'ensemble intermédiaire des ressources humaines et matérielles, voué à l'intégration la plus parfaite possible de l'objet par le sujet, c'est-à-dire au plus franc succès d'un apprentissage » (Legendre, 1983, p. 274). Dans le cadre d'une relation didactique, l'enseignant joue un rôle déterminant,

notamment dans le choix des moyens à privilégier pour l'enseignement d'un contenu à faire apprendre. Ainsi, dans chaque situation pédagogique, il y a lieu de se questionner sur les personnes impliquées, les moyens utilisés et les processus appropriés. C'est le formateur universitaire qui met à contribution les ressources tant matérielles qu'humaines afin que les étudiants puissent développer leurs compétences en enseignement. Le formateur universitaire planifie et pilote les situations d'enseignement-apprentissage qui se vivent dans le cadre du cours qu'il dispense aux étudiants. De fait, il agit à titre de modèle pour les étudiants en formation à l'enseignement. Dans le paradigme de l'enseignement où l'enseignant prend une place importante, son rôle consistera surtout à transmettre des savoirs. Par contre, dans un paradigme qui favorise la participation active de l'apprenant, il jouera davantage un rôle d'accompagnateur d'apprentissage.

2.1.3.3 Définir le Milieu : le milieu universitaire et le milieu primaire

La présente recherche prend forme dans le milieu universitaire tout en ayant des incidences sur le milieu primaire. En effet, les approches pédagogiques des formateurs universitaires sont considérées en fonction de l'influence sur les pratiques en stage des futurs enseignants. Ainsi, dans le contexte de l'enseignement en formation des maîtres, les étudiants et leurs formateurs sont en relation dans un milieu pédagogique. Selon Legendre (1983), le milieu pédagogique comprend les opérations qui contribuent à l'apprentissage ainsi que les équipements nécessaires à la relation. Les locaux, les équipements, le matériel didactique, le temps et les finances ont un impact sur la qualité de l'enseignement que dispense l'Agent. Cette présente recherche s'intéresse au milieu universitaire ainsi qu'au milieu primaire dans lequel l'étudiant fera ses expériences en stage. Le milieu universitaire étant à certains égards

différent du milieu primaire, il est nécessaire de distinguer ces deux milieux dans le modèle synthèse présenté plus loin.

2.1.3.4 Définir le Sujet : l'étudiant du milieu universitaire aussi l'Agent du milieu primaire

L'étudiant en formation initiale des enseignants occupe la place du Sujet dans le milieu universitaire. Il est donc en constante relation avec l'Agent (le formateur universitaire). Les étudiants étant nombreux dans les classes, il serait difficile d'adapter son enseignement à chaque style d'apprentissage des apprenants. Toutefois, il est important de considérer certains résultats de recherche en lien avec l'apprentissage des étudiants. Selon Perrenoud (1998), pour assimiler des savoirs, la plupart des apprenants ont besoin d'activités moins « théoriques ». En ce sens, il mentionne que « c'est tout l'enjeu de la confrontation entre les méthodes expositives et les méthodes actives dans la construction des connaissances » (p. 166). Dans un contexte collégial, St-Onge (1987) témoigne que l'apprentissage est un long processus qui doit être guidé. L'auteur explique que l'apprentissage se voit facilité lorsque les exposés sont jumelés à d'autres moyens tels : des supports visuels, des lectures, des exercices supervisés ou autonomes, des échanges, des discussions et des mises en situation. De plus, afin de permettre un transfert des compétences, Meirieu, Develay, Durand et Mariani (1996) mentionnent que les étudiants doivent être en présence de situations nombreuses et très variées :

La variété des situations permet aux étudiants de prendre conscience des conditions qui favorisent et inhibent le transfert d'un contexte à un autre. Ce n'est que par le biais de situations qui varient tant pour ce qui est des données de surface que des données de profondeur que les étudiants parviennent à prendre conscience de ces conditions. Il est crucial ici que le professeur rende explicites ces conditions pour les étudiants et qu'il les valide avec eux. (p. 42)

L'étudiant en formation des maîtres (Sujet) devient un enseignant au préscolaire ou au primaire (Agent). Cette nouvelle situation pédagogique l'obligera, à son tour, de tenir compte du Sujet. L'Agent du milieu primaire choisit des moyens à privilégier pour l'enseignement d'un contenu à faire apprendre. Bref, l'interaction entre tous les éléments du SOMA dans le cadre de ce projet de recherche est primordiale et surtout sous-tend cette idée d'inter-influence d'un élément vis-à-vis d'un autre.

Les modèles d'enseignement sont présentés dans la section suivante afin de comprendre, notamment, le choix des approches pédagogiques utilisées par les formateurs universitaires (Agent) en formation des enseignants, mais aussi les approches choisies par les futurs enseignants, en contexte de stage.

2.2 Les modèles d'enseignement

Pour Joyce, Weil et Calhoun (2009), un modèle d'enseignement sert principalement à guider l'enseignant dans sa tâche. Pour Legendre (2005, p. 896) le modèle d'enseignement est un :

modèle qui présente un agencement spécifique d'activités d'interventions, et constitu[e] une représentation d'un type particulier d'enseignement; ensemble d'activités pédagogiques interreliées qui s'appuie sur une représentation de l'être humain, de l'apprentissage et de la société.

Les modèles d'enseignement sont, pour chaque enseignant, le reflet de sa représentation de l'être humain et de l'apprentissage. En effet, le choix d'un modèle plutôt qu'un autre revêt un caractère particulier en fonction de la vision de celui qui le met en œuvre. De plus, un modèle d'enseignement possède des buts précis, une démarche et des activités spécifiques. Il implique aussi une infrastructure humaine qui présuppose à son tour des rôles spécifiques de la part de ceux qui l'utilisent (Legendre, 2005).

Afin de bien constituer la « matrice théorique » (Gohier, 2004) du projet de recherche, les sections qui suivent présentent trois typologies de modèles d'enseignement. Les typologies de Vienneau (2005) et de Raby et Viola (2007) s'inscrivent dans une perspective pédagogique s'adressant aux étudiants en formation initiale de l'enseignement au Québec. La classification de Prigent (1990) a trait uniquement à l'enseignement supérieur.

2.2.1 La typologie des courants pédagogiques de Vienneau (2005)

La typologie de Vienneau (2005) se veut une typologie inspirée de trois grandes écoles de pensée, soit behavioriste, cognitiviste et humaniste. Cette classification fournit des indications sur la finalité de l'école en plus de présenter les modalités du processus enseignement-apprentissage. Même s'il s'agit d'une typologie des courants pédagogiques, Vienneau fait mention des modèles d'enseignement associés à chacun de ses courants et c'est pourquoi cette typologie est intéressante dans le cadre de cette étude. Finalement, elle permet de comprendre le rôle attribué aux différents Agents de l'éducation selon chaque courant. Toujours selon Vienneau, sa typologie se base en grande partie sur celle de Joyce et Weil (1996, cités dans Vienneau, 2005). Inspiré du paradigme inventif de Bertrand et Valois (1992, cités dans Vienneau, 2005), Vienneau a ajouté le courant pédagogique transpersonnel. Le Tableau 2.1 présente la typologie des courants pédagogiques de Vienneau (2005).

Tableau 2.1 Modèle de classification des courants pédagogiques de Vienneau (2005)

Courants	Modèles	Descriptions
Béhaviorisme	Modèle de la maîtrise de l'apprentissage	L'enseignant a le rôle central, conception très interventionniste de l'enseignant. Il est responsable de la planification méticuleuse de l'enseignement et de la mise en place de contingences.
Cognitivism	L'exposé oral L'enseignement stratégique	L'enseignant planifie les situations les plus propices à l'apprentissage des apprenants. Il propose des activités et soutient la démarche d'apprentissage. Les activités accordent une place importante aux interactions sociales, aux exercices de la communication et aux tâches réalisées en équipe.
Constructivisme	L'apprentissage par projets L'apprentissage par découverte	
Humanisme	La pédagogie ouverte La pédagogie ouverte et interactive L'activité d'apprentissage ouverte	L'enseignant est un facilitateur d'apprentissage : il établit un climat propice à l'apprentissage, il amène les apprenants à choisir et à clarifier leurs objectifs d'apprentissage personnel et de groupe, il aide l'apprenant à transformer son désir d'apprendre en énergie motivationnelle, il assure l'accès au plus large éventail possible de ressources pour l'apprentissage, il accueille le vécu affectif des apprenants et favorise l'expression de celui-ci, fait preuve d'authenticité et il participe au processus collectif d'apprentissage.
Transpersonnel	L'éducation dans une perspective planétaire	
		L'enseignant accompagne l'élève dans son processus de croissance.

Cette typologie des modèles d'enseignement se divise en cinq courants de pensée. Les dimensions énoncées dans l'ouvrage permettent de comprendre, entre autres, la finalité de l'école et les valeurs qu'elle véhicule selon le courant pédagogique dominant. Ainsi, présentement, le PFÉQ adhère à des courants pédagogiques bien précis (cognitivistes, constructivistes (voire socioconstructivistes) et des approches inspirées d'une conception plus béhavioriste), et indirectement, il y a des modèles qui semblent mieux s'inscrire dans la philosophie du programme. Cette typologie permet donc de voir les caractéristiques des différents modèles d'enseignement selon les

courants de pensée, et ici, en lien avec le rôle de l'enseignant. Dans son ouvrage, l'auteur réunit le courant cognitiviste et le courant constructiviste quant au rôle de l'enseignant. Il fait de même pour les courants humaniste et transpersonnel. Finalement, cette typologie qui a grandement influencé celle qui suit (Raby et Viola, 2007) se veut un bon point de repère conceptuel et une lecture éclairante pour mieux comprendre la typologie suivante.

2.2.2 La typologie de Raby et de Viola (2007)

La classification des modèles d'enseignement étayée par Raby et Viola (2007) se veut un outil pédagogique qui donne des informations aux étudiants ou aux enseignants en enseignement primaire et en éducation préscolaire. Cette typologie s'adresse à ceux et celles qui veulent construire ou ajuster leur pratique professionnelle en concordance avec les valeurs du système éducatif québécois actuel. Le Tableau 2.2 présente la typologie des modèles d'enseignement de Raby et Viola.

Tableau 2.2 Typologie des modèles d'enseignement de Raby et Viola (2007)

Courants pédagogiques	Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage	Descriptions
Socioconstructivisme	Apprentissage par projets	L'enseignant met en place et laisse émerger des situations permettant aux apprenants de co construire leurs savoirs. L'enseignant est un guide, un accompagnateur et un médiateur de ce processus de co construction, son principal outil d'intervention étant le questionnement ouvert.
	Apprentissage coopératif	
	Apprentissage par problèmes	
	Apprentissage expérientiel	
Cognitivisme	Enseignement et apprentissage stratégiques	L'enseignant planifie en fonction des contenus disciplinaires, de la gestion de classe ainsi que des composantes affectives, sociales, cognitives et métacognitives de l'élève. Il élabore des situations d'apprentissage complexes et signifiantes dans lesquelles l'élève aura la possibilité d'organiser ses connaissances. Il enseigne des stratégies d'apprentissage que l'élève pourra utiliser pour réaliser des tâches diverses.
	Traitement de l'information	
	Apprentissage par la découverte	
Humanisme	Pédagogie ouverte et pédagogie actualisante	L'enseignant aide l'élève à se mettre en contact avec une connaissance nouvelle. La compréhension des réactions (gestes ou paroles) des élèves est essentielle. Il doit être conscient de ses caractéristiques propres et être capable de réflexion sur lui-même.
Béhaviorisme	Enseignement direct	L'enseignant est vu comme un observateur et un expérimentateur. Il doit intervenir en utilisant des méthodes d'enseignement éprouvées. L'enseignant doit faire des observations de façon systématique, colliger des mesures et surtout réguler son enseignement en fonction des apprentissages des élèves. Il a une influence majeure sur l'apprenant.

La typologie de Raby et Viola (2007) présente quatre courants pédagogiques en enseignement. Cette classification, du socioconstructivisme au béhaviorisme, est une nouveauté en soi de par son ordre de présentation. En effet, si l'on compare avec la typologie précédente, celle de Raby et Viola présente les courants non pas selon leur chronologie d'apparition en éducation, mais plutôt en accord avec le PFÉQ. Il faut

comprendre que cette typologie met en relief certains courants au profit de certains autres. En fait, un accent privilégié est accordé au courant socioconstructiviste dans l'ouvrage. Pour le modèle synthèse, il est à noter que la typologie de Raby et Viola semble appropriée pour témoigner de la diversité des pratiques d'enseignement que les futurs enseignants doivent mettre en place dans leur classe dans le contexte de la réforme actuelle. En effet, ce qui témoigne de l'intérêt porté à cette typologie dans le cadre de ce mémoire, c'est cette proximité avec le PFÉQ qui accorde une grande place aux pédagogies actives et différenciées.

Par ailleurs, pour dresser un portrait plus complet du milieu universitaire, une classification qui s'adresse principalement à ce contexte, celle de Prégent (1990), s'avère également intéressante dans le cadre de cette recherche.

2.2.3 La classification de Prégent (1990)

La classification de Prégent se divise en trois catégories de méthodes d'enseignement :

1. les méthodes d'enseignement reposant sur diverses formes d'exposés magistraux;
2. les méthodes favorisant la discussion ou le travail en équipe;
3. les méthodes fondées sur l'apprentissage individuel.

Bien que Prégent ne soit pas un chercheur ayant effectué des recherches empiriques, il s'est intéressé à l'enseignement supérieur dans le cadre de son travail de conseiller pédagogique et de directeur du Bureau d'appui pédagogique de l'École Polytechnique de Montréal. Pour sa connaissance de l'enseignement supérieur et pour ses nombreux écrits à ce propos, sa classification constitue un apport pertinent au présent projet de recherche. Le Tableau 2.3 qui suit présente les catégories de méthodes d'enseignement de Prégent (1990, p. 90).

Tableau 2.3 Classification des méthodes d'enseignement de Prigent (1990)

Catégories de méthodes d'enseignement	Méthodes d'enseignement	Descriptions
Exposés	Exposés formels	Le professeur s'adresse sans interruption aux étudiants pendant la totalité de la période qui lui est réservée. Il peut recourir ou non aux moyens audio-scripto-visuels.
	Exposés informels	Le professeur s'adresse aux étudiants et garde en permanence la conduite du discours. Toutefois, il cherche à faire participer son auditoire, soit en posant des questions, soit en répondant à celles qu'on lui pose.
Discussion ou travail d'équipe	Séminaires	Le professeur joue le rôle d'expert et d'animateur. Il établit le corpus commun des lectures de base que tous les étudiants doivent faire durant les semaines à venir. Il corrige les comptes rendus présentés régulièrement par chaque étudiant et demande aux étudiants, plus tard, de réaliser individuellement un travail de recherche sur un aspect particulier du sujet qui fait l'objet du séminaire.
	Études de cas	Le professeur remet aux étudiants le cas à étudier et leur fournit également un guide d'analyse du cas. Il demande aux étudiants de consigner par écrit leur analyse de la situation avant de se présenter en classe. Avant la discussion, le professeur résume le cas, sans plus, puis il demande à un volontaire de présenter son analyse de la situation. Le professeur demeure en tout temps un animateur non directif; une fois que les étudiants ont pris une décision unanime, il peut cependant donner son opinion, commenter l'analyse qu'ils ont faite de la situation.
	Enseignement par les pairs	Le professeur ne fait pas d'exposé; il supervise plutôt chaque semaine les réunions au cours desquelles les étudiants font avancer leur projet d'équipe.
	Autres	Séances laboratoire : Le professeur fournit aux étudiants un guide de laboratoire qui précise les objectifs à atteindre.
		Micro enseignement : Le professeur et l'étudiant revoient l'enregistrement vidéo de la leçon donnée par l'étudiant et s'arrêtent au besoin pour émettre des commentaires.
Apprentissage individuel	Team-teaching : Les professeurs rédigent les objectifs du cours et choisissent les activités d'apprentissage et les modes d'évaluation en se répartissant les tâches.	
	Direction d'études	Le professeur ne donne pas de cours à chaque étudiant, mais il supervise leur cheminement; il joue en quelque sorte le rôle de conseiller ou de directeur d'études, c'est-à-dire qu'il guide l'évolution pédagogique individuelle de chaque étudiant.
	Travail individuel	

La classification de Prigent (1990) s'adresse principalement aux formateurs universitaires; ce qui la rend intéressante dans le cadre de cette étude. En fait, les deux typologies précédentes peuvent également s'appliquer dans un contexte universitaire, mais cette dernière présente des éléments spécifiques à l'enseignement supérieur (ex. : microenseignement, direction d'études, etc.). Par conséquent, cette classification diffère largement de la vision des typologies précédentes, notamment parce qu'on ne retrouve pas les courants pédagogiques dans lesquels se situe chaque méthode d'enseignement. De fait, on peut difficilement la comparer aux typologies énumérées auparavant. La classification de Prigent apporte un regard différent sur l'enseignement universitaire et c'est principalement pour cette raison qu'elle est retenue dans ce présent chapitre. Effectivement, l'auteur mentionne que « "la" meilleure méthode d'enseignement n'existe pas » (p. 115). La classification fait le portrait de différentes options qui s'offrent aux professeurs. Or, il est intéressant de constater que la classification met un fort accent sur l'enseignement magistral et ses variantes plus ou moins interactives. De fait, cette prédominance renforce l'idée qu'en milieu universitaire les méthodes magistrales sont dominantes. Pour cette raison, la classification n'est pas explicitement visible dans le modèle synthèse; elle agit plutôt à titre de référentiel de méthodes d'enseignement auquel le professeur peut se référer lors de la planification de son enseignement.

Les trois typologies présentées amènent à constater la diversité des scénarios envisageables dans la planification et la mise en œuvre des cours par les formateurs universitaires. L'éventail des modèles d'enseignement permet de comprendre comment une diversification des approches pédagogiques est possible. Il sera maintenant question de la valeur ajoutée de l'adoption d'approches pédagogiques diversifiées en enseignement pour favoriser l'apprentissage des étudiants et des élèves.

2.3 L'importance d'une diversité d'approches pédagogiques en enseignement

La diversité est une considération essentielle dans le choix des stratégies d'enseignement lors de la conception des situations d'enseignement-apprentissage au primaire. La traduction des propos de Joyce, Weil et Calhoun (2004) proposée dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005, p. 896), exprime bien la nécessité de diversifier les méthodes pédagogiques.

(...) il n'existe pas de façon universelle d'enseigner, d'où la nécessité de ne point se limiter à l'utilisation d'un seul modèle puisqu'aucun modèle ne permet d'atteindre tous les buts et que les apprenants n'ont ni les mêmes caractéristiques, ni les mêmes besoins. De plus, l'utilisation prolongée d'un même modèle d'enseignement produit un effet de saturation chez les élèves, même chez ceux à qui le modèle pouvait convenir initialement. Un modèle ne doit donc pas être une recette à appliquer sans discernement, mais une des manières complémentaires d'aborder l'enseignement. L'enseignant doit être sans cesse attentif à ce qui se déroule pendant une situation pédagogique afin de bien juger de la pertinence ou non d'un modèle d'enseignement. Au lieu de rechercher « la » bonne méthode, il est préférable de profiter des avantages d'une pluralité d'approches. Il importe de savoir quelle méthode et quel environnement conviennent le mieux dans une situation pédagogique particulière. L'enseignant doit maîtriser un répertoire de modèles; il acquerra de la sorte l'une des qualités essentielles de tout travail professionnel : la flexibilité.

Legendre (2004) soutient qu'il faut nécessairement diversifier les pratiques d'enseignement puisque tout ne s'apprend pas de la même façon. Selon Raby (2007), il est possible de recourir à différents modèles d'enseignement en ayant des stratégies variées, notamment en les utilisant successivement, parallèlement, ou en les utilisant en fonction de la discipline enseignée. De plus, l'auteure mentionne qu'à un modèle d'enseignement particulier, il est possible d'incorporer d'autres modèles afin de favoriser le développement global de l'élève. Dans la même veine, Arpin et Capra (2001) soutiennent qu'il est possible de faire appel à plusieurs modèles d'enseignement en donnant l'exemple d'un projet unificateur. Selon Pratt (2005),

l'enseignant ne doit pas utiliser qu'un modèle d'enseignement en particulier, mais plutôt opter pour un répertoire flexible d'actions et d'intentions. Finalement, Legendre (2008) mentionne que la vision de l'apprentissage selon laquelle l'élève se situe au centre de ses apprentissages appelle à privilégier la diversification des pratiques et la différenciation pédagogique :

La diversification des pratiques tient à la nécessité de les adapter à différentes intentions de formation, en tenant compte des compétences que l'on a pour but de développer chez l'apprenant, des savoirs qu'elle requière et des situations dans lesquelles ils sont appelés à s'actualiser. (p. 45)

À cet égard, dans le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante, une des composantes de la compétence n°3 demande que les enseignants soient capables de choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation. Selon Prud'homme (2010), la valorisation de la diversité dans les classes préscolaires et primaires nécessite que la formation initiale des enseignants valorise une diversité de perspectives en enseignement. En effet, un répertoire varié de modèles d'enseignement qui puisse s'harmoniser aux besoins des élèves s'avère un outil essentiel pour l'enseignant.

Les approches pédagogiques correspondent à des principes idéologiques très variés, mettant plus ou moins l'accent sur un des pôles de la situation pédagogique. Ainsi dans le courant constructiviste, les modèles d'enseignement sont axés sur la construction des connaissances. La pédagogie par projet, l'apprentissage coopératif, etc. font partie de ce courant. Le programme des compétences professionnelles des enseignants s'inspire des principes idéologiques suivants : cognitivistes et constructivistes tout en reconnaissant l'importance des approches inspirées d'une conception plus behavioriste. C'est la raison pour laquelle les modèles d'enseignement qui en sont issus devraient être diversifiés.

En somme, tel que souhaité par le programme de formation à l'enseignement, la diversité des approches pédagogiques doit être envisagée par les enseignants afin de répondre aux besoins de chaque apprenant et ainsi, atteindre les compétences visées dans le PFÉQ. En effet, puisque l'apprenant apprend de diverses façons et que plusieurs apprenants assistent à une même séance d'enseignement, la planification de l'enseignement doit s'assurer de favoriser le processus d'apprentissage de tous.

Afin de mettre en relation tous les éléments présentés précédemment, la section suivante présente une synthèse des modèles de la situation pédagogique et des typologies de modèles d'enseignement.

2.4 Le modèle synthèse

Le triangle pédagogique d'Houssaye (1988) présente trois pôles et trois processus. Celui d'Altet (1991) amène à comprendre les interactions enseignant, savoir et apprenant dans la situation enseignement-apprentissage. Il met en évidence l'importance de la communication dans l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. Quant au modèle de Legendre (1983), quatre pôles présents dans une situation d'enseignement-apprentissage sont présentés en plus d'inclure les relations entre eux. Ensuite, les typologies des modèles d'enseignement témoignent d'une diversité d'approches pédagogiques envisageables et souhaitables en enseignement. Ainsi, dans le but de comprendre le rôle qu'ont joué les formateurs universitaires dans l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées par les étudiants en formation initiale des enseignants ; un modèle synthèse qui intègre les éléments importants de chaque modèle ainsi que les typologies présentées est illustré dans la Figure 2.4.

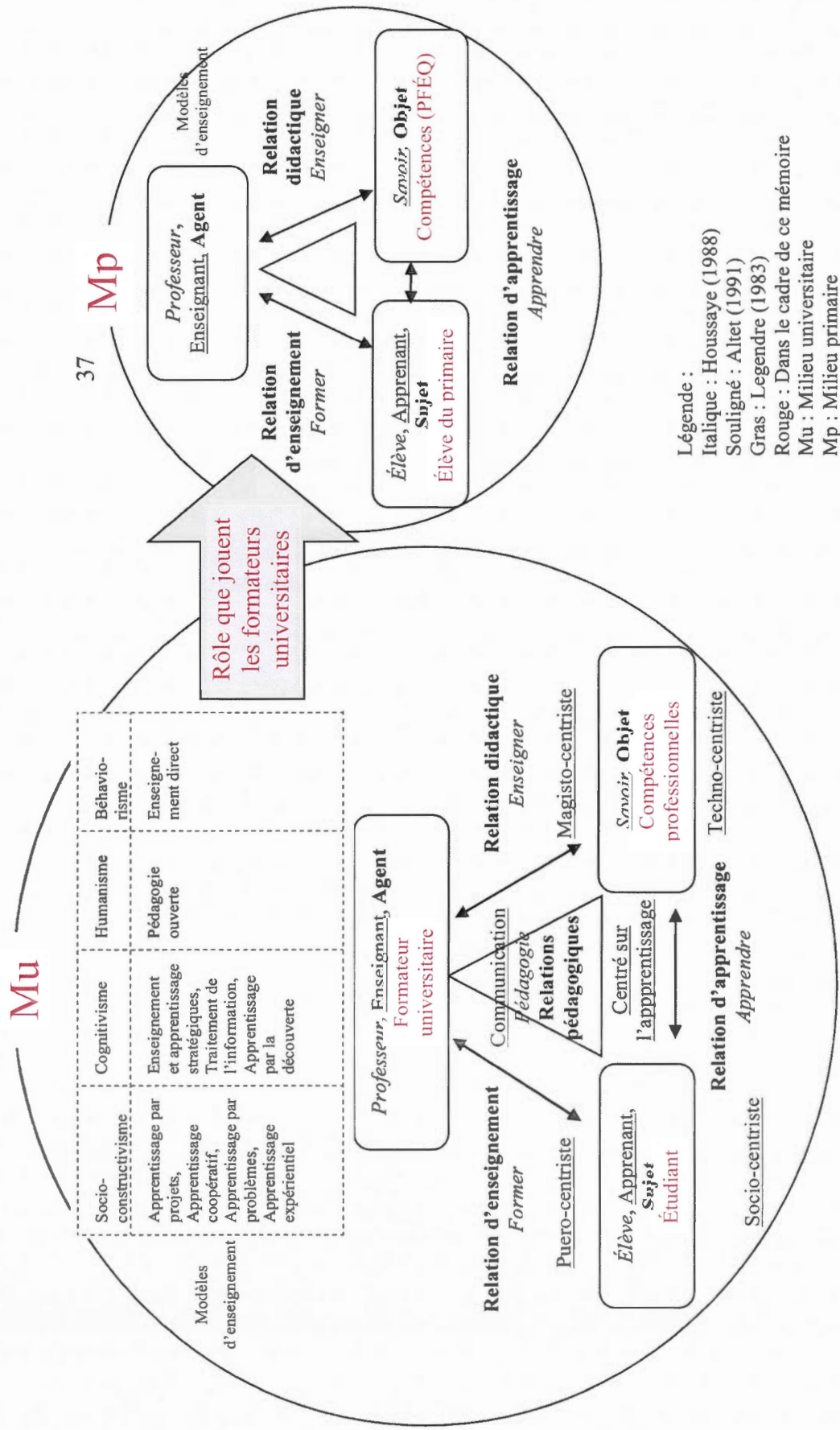


Figure 2.4 Modèle synthèse du rôle que jouent les formateurs universitaires dans l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées par les étudiants en formation initiale des enseignants

Ce modèle synthèse présente deux milieux dans lesquels la situation pédagogique revêt une importance particulière dans le cadre de cette étude : le milieu universitaire, à savoir la situation pédagogique de l'enseignement en formation initiale des enseignants ainsi que le milieu primaire dans lequel les futurs enseignants interagiront avec leurs élèves lors de leurs stages en enseignement. Le Sujet du premier milieu devient l'Agent du second. Des modèles d'enseignement sont présentés dans l'Agent, puisque c'est à ce niveau que se situe la recherche. Effectivement, ce projet de recherche s'intéresse au rôle que jouent les formateurs universitaires dans le développement de la composante n° 5 de la compétence professionnelle³ chez les futurs enseignants. Lors de leur stage, ils devront choisir des approches didactiques variées et appropriées. De fait, les modèles d'enseignement figurant au-dessus de l'Agent dans le modèle synthèse permettent de voir l'éventail des choix pédagogiques qui s'offrent aux formateurs universitaires dans leur enseignement. Il est à noter que ces modèles d'enseignement sont également un portrait de ceux qui seraient les plus susceptibles d'être connus et utilisés en stage par les étudiants; neuf modèles d'enseignement ont donc été retenus pour ce modèle synthèse. La flèche qui relie les deux milieux est à proprement dit le but de la présente recherche. Il s'agit de comprendre quel est le rôle du formateur universitaire dans l'utilisation des approches pédagogiques utilisées par les étudiants.

2.5 Le rôle du formateur universitaire

Le formateur universitaire étant l'Agent dans le milieu universitaire planifie et pilote les situations d'enseignement-apprentissage qui se vivent dans le cadre des cours qu'il dispense aux étudiants. De fait, les formateurs universitaires agissent probablement à titre de modèle pour les étudiants en formation à l'enseignement. Le rôle qu'ils jouent dans le passage du Sujet apprenant (étudiant) à celui de l'Agent (futur enseignant) s'avère intéressant. Le sens du mot « rôle » employé dans le cadre de cette recherche signifie l'influence qu'exerce le formateur, notamment sur l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées par les futurs enseignants. Selon le Petit Robert (Collectif, 2010, p. 2263-2264), le rôle se définit ainsi : « action, influence que l'on exerce, fonction que l'on remplit. Avoir un rôle important dans une affaire, une décision. Un rôle de premier plan ». Pour Legendre (2005), le rôle est une « influence exercée dans un domaine, un milieu ou une situation » (p. 1198). Plus spécifiquement, dans le domaine de l'éducation, Gohier, Anadòn et Chevrier (2007) soutiennent que le rôle « indique la fonction qu'une personne remplit, ce qu'elle doit accomplir dans l'exercice de sa profession, dans ses différentes tâches, selon les responsabilités qui lui incombent et les relations qu'elle entretient avec les différents intervenants » (p. 286). Le Tableau 2.4 ci-dessous présente différents rôles qui pourraient être joués par le formateur universitaire eu égard aux modèles d'enseignement qu'il utilise. Ces rôles et les définitions qui s'y rattachent sont inspirés des ouvrages suivants : Raby et Viola (2007), Tardif (1997) et Vienneau (2005).

Tableau 2.4 Synthèse des rôles du formateur universitaire

Modèles d'enseignement	Rôles du formateur universitaire	Courtes définitions des rôles
Apprentissage par projets	Guide	L'enseignant aide les élèves, principalement par son questionnement et son modelage, à prendre conscience, entre autres, de leurs difficultés, des pistes de solutions possibles, de leurs forces et acquis et de leur manière d'apprendre.
Apprentissage coopératif	Accompagnateur	
Apprentissage par problèmes		
Apprentissage expérientiel	Médiateur	L'enseignant intervient à la demande des élèves ou de sa propre initiative au fur et à mesure que le projet avance.
	Penseur	L'enseignant est un expert de contenu qui s'interroge sur la pertinence des activités et sur les exigences des tâches demandées à l'élève.
	Preneur de décision	L'enseignant prend des décisions au sujet du contenu, de la séquence de présentation des activités et du type d'encadrement qui sera offert à l'élève.
Enseignement stratégique ³	Motivateur	L'enseignant doit choisir de bonnes activités en lien avec les connaissances antérieures de façon à influencer le sentiment de compétence des élèves. L'enseignant reconnaît qu'il a de grandes responsabilités au regard de la motivation scolaire de l'élève.
Traitement de l'information		
Apprentissage par la découverte	Modèle	L'enseignant doit offrir un modèle explicite de la réalisation des tâches demandées. Il doit illustrer toutes les phases à effectuer.
	Médiateur	L'enseignant assure le passage de l'élève de la dépendance à la pratique guidée, de la pratique guidée à l'indépendance dans l'apprentissage. Il travaille aussi le développement des stratégies cognitives et métacognitives des élèves.
	Entraîneur	L'enseignant propose à l'élève des tâches complètes, réelles et significatives. Il assiste l'élève dans

³Six rôles de l'enseignant stratégique selon Tardif (1997).

		l'acquisition et le développement des connaissances.
Pédagogie ouverte Pédagogie actualisante	Médiateur	L'enseignant soutient l'élève dans la reconnaissance de ses apprentissages afin qu'il soit en mesure de les nommer et qu'il puisse les réutiliser dans différents contextes.
	Facilitateur d'apprentissage	Il établit un climat propice à l'apprentissage, il amène les apprenants à choisir et à clarifier leurs objectifs d'apprentissage personnel et de groupe.
	Accompagnateur dans le processus de croissance de l'élève	L'enseignant permet à l'élève de faire des choix en fonction de ses intérêts et de son vécu.
Enseignement direct	Transmetteur	L'enseignant transmet un savoir préétabli.
	Décideur	En se basant sur les résultats de l'évaluation continue des progrès, l'enseignant doit prévoir un enseignement complémentaire pour les élèves dont les habiletés ne sont pas suffisamment développées ou pour les élèves plus habiles.
	Motivateur	L'enseignant doit encourager les élèves dans leurs apprentissages.

Tableau inspiré de : Raby et Viola (2007), Tardif (1997) et Vienneau (2005).

Ces différents rôles sont présents dans certaines situations d'enseignement-apprentissage. De fait, tous les rôles ne sont pas présents en même temps et certains se présentent davantage dans certains courants pédagogiques.

2.6 Les objectifs spécifiques

En lien avec la question énoncée dans le chapitre sur la problématique et les concepts et les modèles présentés dans le cadre de référence, l'objectif général de cette recherche est de comprendre le rôle qu'ont joué les formateurs universitaires dans l'utilisation d'approches pédagogiques par les étudiants en stage. Plus spécifiquement, cette recherche vise à :

- Identifier les approches pédagogiques utilisées en stage par les futurs enseignants.
- Dresser un portrait du rôle que jouent les formateurs universitaires sur leur utilisation de ces approches pédagogiques en stage.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre précise les éléments méthodologiques qui ont permis de mener cette recherche à terme et d'atteindre les objectifs de recherche. Il est d'abord question du type de recherche, de l'échantillonnage et d'une description complète de la collecte des données. Ce troisième chapitre permet également de préciser les méthodes d'analyse des données. Il se termine par l'énoncé des règles déontologiques et éthiques prises en compte dans cette étude.

3.1 Le type de recherche : l'étude exploratoire

Cette étude adopte une perspective exploratoire. À ce propos, Deslauriers (2005) mentionne que :

(...) en présence d'un phénomène social nouveau ou atypique, il est important de s'en approcher d'abord, de le décrire. (...). Sur le plan de l'exploration, [la recherche exploratoire] présente de grands avantages, car sa souplesse lui permet de s'adapter à des situations nouvelles. (p. 414)

En ce sens, la présente recherche a pour but premier de combler un vide (Van der Maren, 2004). Bien que la situation tende à changer dans le domaine de la formation des maîtres, la question du rôle des formateurs universitaires au regard du développement de la compétence professionnelle à choisir des approches pédagogiques diversifiées a fait l'objet de très peu de recherches. Ainsi, ce projet de recherche ne vise pas la généralisation des résultats, mais plutôt à poser un regard exploratoire sur le phénomène à l'étude.

3.2 L'échantillonnage

Van der Maren (2004) affirme que l'échantillonnage au hasard ne convient pas dans les études exploratoires. Selon cet auteur, le chercheur doit plutôt effectuer des échantillonnages raisonnés ou théoriques. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, la démarche d'échantillonnage a été divisée en plusieurs étapes successives permettant ainsi de cibler les participants les plus en mesure de fournir des données pertinentes au regard de la question de recherche.

3.2.1 La description du milieu et des participants

Pour atteindre l'objectif général de recherche, soit de comprendre le rôle qu'ont joué les formateurs universitaires dans l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage, 94 étudiants de 4^e année en formation initiale des enseignants du préscolaire

et du primaire à l'UQÀM ont été questionnés (80,9 % de filles, 10,6 % de garçons et 8,51 % n'ayant pas inscrit leur sexe). Il est à noter que la formation en ÉPEP se caractérise par une prédominance de filles dans les cohortes. Ayant réalisé trois stages en milieu pratique, les étudiants de 4^e année sont les plus susceptibles de pouvoir établir des liens entre leur formation et leur expérience pratique. À ce moment dans leur cheminement de formation, le travail de réflexivité sur la pratique professionnelle est déjà bien entamé par les étudiants.

C'est à l'UQÀM que s'est déroulé le projet de recherche. D'abord, c'est dans cette institution que l'étudiante chercheuse a été formée. La problématique de cette étude a été envisagée à partir de questionnements soulevés lors de sa formation initiale. Comme cette étude s'intéresse à la conception du rôle qu'ont les étudiants en enseignement de leurs formateurs universitaires et comme l'UQÀM diplôme chaque année plus de 150 enseignants; ce qui représente une proportion importante des diplômés en formation des maîtres au Québec, le choix de cette institution est apparu judicieux pour apporter des réponses à la question de recherche. De plus, les étudiants sont les mieux placés pour apporter des éléments de réponses à cette recherche. En effet, Savoie-Zajc (2004) mentionne que c'est la compétence d'un participant perçue comme pertinente par le chercheur qui amène ce dernier à l'inviter à participer à la collecte des données.

3.2.2 La description de l'échantillonnage

En premier lieu, le questionnaire (Appendice A) a été distribué aux étudiants volontaires de 4^e année en formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire. Fait à noter, un nombre supérieur d'étudiants auraient pu être rejoints si le questionnaire avait été passé dans le cadre d'un autre cours de la formation initiale. Une demande avait été lancée à tous les formateurs. Étant donné que le questionnaire

aurait été rempli durant les temps de cours, certaines formatrices ont décliné la demande.

Sur une cohorte de 170 étudiants, 94 étudiants ont pu être rejoints. À la suite de l'étude des réponses fournies par les participants au questionnaire à l'aide d'une grille d'analyse (Appendice B), trente étudiants ont été présélectionnés selon des critères définis. Des participants ($n = 15$) ont été sélectionnés selon qu'ils diversifiaient peu ou pas leur enseignement et d'autres ($n = 15$) parce qu'ils diversifiaient leur enseignement en stage. Ainsi, le choix d'échantillon est intentionnel, puisque comme le soulève Savoie-Zajc (2004), il faut identifier « un ensemble de critères, provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (p. 130).

Les 30 participants ciblés manifestaient un intérêt particulier pour l'atteinte des objectifs de la recherche. Avec leur autorisation, il était essentiel pour l'étudiante chercheuse de lire les portfolios professionnels afin de s'assurer qu'ils répondent bien aux critères de sélection. En effet, les portfolios professionnels des étudiants en ÉPEP à l'UQÀM comportent tous une section sur le développement des compétences professionnelles où les étudiants y font état de leurs expériences en cours et en stage. Finalement, l'étudiante chercheuse a aussi demandé aux 30 participants présélectionnés leur autorisation pour participer à un entretien semi-dirigé. Six participants dans chaque catégorie ont manifesté leur désir de participer à la suite de la recherche. Sur un total de 12 participants, 4 sont des hommes et 8 des femmes. Pour des raisons de faisabilité, il est apparu que le choix de ces douze participants constituait un échantillon convenable.

3.3 La collecte des données

Trois stratégies de collecte de données ont été utilisées pour atteindre les objectifs de la recherche. Le questionnaire a été bâti en vue d'identifier les pratiques en stage des futurs enseignants. Les questionnaires et les portfolios professionnels ont servi à sélectionner les participants à l'étude. Quant à elles, les entrevues semi-dirigées ont permis d'analyser la conception des étudiants quant au rôle que jouent les formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage.

3.3.1 Le questionnaire

Le questionnaire, disponible en Appendice A, comprend six questions. Il est important de souligner que ce questionnaire a été bâti à la suite d'un prétest réalisé avec des étudiants de 3^e année en ÉPEP. En entretien de groupe, les étudiants ont émis des commentaires et suggéré des ajustements qui ont été intégrés à la version définitive du questionnaire.

La première question, celle qui a permis de sélectionner les participants, concerne les approches pédagogiques utilisées par les étudiants en stage. Pour chaque approche pédagogique, l'étudiant indiquait sa fréquence d'utilisation de l'approche (très souvent = 4, souvent = 3, parfois = 2, jamais = 1 et je ne connais pas cette approche = 0) et s'il vivait l'approche intégralement ou en utilisant certaines étapes de l'approche. Un point bonus a été attribué pour chaque approche pédagogique ayant été vécue intégralement avec les élèves. Le score de chaque étudiant a été calculé en additionnant le pointage de chaque approche. À titre d'exemple, si un étudiant a utilisé très souvent le traitement de l'information (4) et souvent l'approche magistrale (3) et n'a jamais utilisé les autres approches (0), son score était de 7 (4+3+0+0+0+0+0+0+0).

L'analyse des questionnaires a permis de sélectionner dans la catégorie diversifiée, les étudiants ayant le plus haut score ($n = 15$) et dans la catégorie peu diversifiée, les étudiants ayant le plus bas score ($n = 15$). Une explication plus détaillée est disponible à l'Appendice B.

Les questions subséquentes du questionnaire traitaient principalement de l'utilisation d'approches pédagogiques par les étudiants, de leur apprentissage universitaire et de l'enseignement reçu à l'université au regard des approches pédagogiques.

3.3.2 Les entrevues

Les questionnaires ont permis d'établir un portrait global de l'utilisation des approches pédagogiques utilisées en stage par les étudiants. Afin d'investiguer le sujet d'étude en profondeur, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés. Les entrevues ont permis de questionner plus spécifiquement les étudiants sur leurs utilisations d'approches pédagogiques en stage. Ces entrevues ont également permis de préciser la perception du rôle qu'ont joué les formateurs universitaires sur leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées dans leur enseignement. Boutin (2008) témoigne de l'utilité de l'entretien de recherche dans un contexte de recherche exploratoire :

Dans des champs d'investigation encore peu explorés ou encore vierges, l'entretien de recherche représente souvent le seul mode d'accès valable. Il permet, pour ainsi dire, de débroussailler le terrain, de dégager des pistes de recherche, de clarifier des problématiques et, enfin, de poser certains problèmes dans toute leur complexité. (p. 3)

Ainsi, l'entretien de recherche, et plus particulièrement l'entrevue semi-dirigée, s'accorde bien avec la nature de l'étude et les objectifs visés. Il est profitable d'étudier le phénomène en profondeur, sans toutefois aller dans toutes les directions; d'où l'importance des questions précises. En fait, Mayer et Ouellet (1991) mentionnent que le guide d'entretien qu'utilise le chercheur en entrevue semi-dirigée « permet de centrer les propos des narrateurs sur certains thèmes limités par l'objet de recherche » (p. 455). Les entrevues doivent donc être soigneusement préparées (Van der Maren, 2003). Selon Boutin (2008), un guide d'entretien qualitatif comporte une liste de questions sur un thème prédéterminé. Ce guide ne doit pas être rigide, il doit permettre une certaine latitude à la personne qui interroge le sujet en lui permettant d'ajouter des questions afin de clarifier certains points ou de demander d'approfondir certaines questions. Il sera aussi possible de retrancher quelques questions selon les propos du participant. Merriam (1988) mentionne que la formulation et l'ordre des

questions ne sont pas déterminés à l'avance ce qui permet au chercheur de s'adapter à la situation, de laisser émerger la vision du répondant et les idées nouvelles.

Le canevas d'entrevue (Appendice C) s'inspire du modèle synthèse explicité dans le cadre de référence et des objectifs de recherche. En fait, les questions ont été élaborées en partant de questions plus générales et en questionnant en premier lieu l'expérience en stage des futurs enseignants. Viennent ensuite des questions plus spécifiques qui s'intéressent davantage au vécu universitaire des étudiants en formation initiale des enseignants en s'attardant plus particulièrement au rôle des formateurs universitaires et aux approches pédagogiques utilisées.

3.4 Les méthodes d'analyse des données

Dans son chapitre sur les étapes et les approches en recherche qualitative/interprétative en éducation, Savoie-Zajc (2004) mentionne qu'il est préférable de combiner certaines stratégies afin de corroborer les données. Van der Maren (2004) mentionne que la triangulation :

(...) désigne le recoupement de données obtenues à propos d'une même question (thème ou évènement) par des sources identiques sur plusieurs dimensions sauf sur une qui varie. Par exemple, on compare les données fournies par le même informateur à propos du même thème, mais obtenues à partir de techniques différentes : un extrait de journal de bord (donnée invoquée), un extrait d'entrevue (donnée suscitée), les réponses à un questionnaire fermé ou à un test (donnée provoquée). (p. 380)

Pour cette raison, trois types de matériel ont été analysés, soit les réponses au questionnaire, le contenu des portfolios professionnels des étudiants au regard des

compétences professionnelles n° 3 et n° 4⁴, ainsi que le verbatim des entrevues semi-dirigées.

Les données issues du questionnaire ont été analysées avec le logiciel SPSS19. À partir des analyses descriptives réalisées, des graphiques ont été produits. Le test de Friedman, réalisé avec SPSS19, a permis de vérifier la présence ou non de différences significatives entre l'utilisation des différentes approches pédagogiques par les stagiaires. À titre de rappel, le test de Friedman est un test non paramétrique utilisé avec des variables ordinales et son équivalent dans les tests paramétriques est l'analyse de variance à mesures répétées.

L'analyse de contenu manifeste proposé par Van der Maren (2004) a été privilégiée dans le cadre de cette recherche autant pour l'analyse de la documentation que pour l'analyse des verbatim. Pour procéder à ce type d'analyse, il a été primordial de procéder à la retranscription des verbatim des entrevues préalablement enregistrées en audio. Une lecture globale du matériel a été réalisée (Boutin, 2008) afin d'avoir une vue d'ensemble des informations recueillies. Cette lecture a permis de faire un retour sur le cadre de référence initial et sur le modèle synthèse suggéré.

Une liste préliminaire de codes avait été produite, elle s'est précisée lors du processus d'analyse des données. La liste finale de codes est disponible en Appendice D. Une grille de codage mixte convient mieux, selon Van der Maren (2004), aux exigences méthodologiques d'une recherche exploratoire. Le codage complètement ouvert était ici inapproprié, puisque l'étudiante chercheuse avait déjà une idée de ce que les

4 Il a été pertinent également d'analyser le contenu de la section où les étudiants parlent de la compétence n° 4, puisque c'est dans cette section qu'ils font état de leurs pratiques en stage. Énoncé de la compétence n°4: Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

données pouvaient faire ressortir. Une fois la grille de codage fixée, l'ensemble des données a été codé, c'est-à-dire qu'un code a été accordé à chacun des segments pertinents du corpus. Étant donné la longueur du verbatim et des conditions financières et temporelles associées à la réalisation de ce projet de recherche, il était difficile de trouver un autre codeur qui aurait permis d'établir un accord inter juges. Le codage inverse a donc été privilégié ici. Ce codage inverse a permis de vérifier si chaque segment appartenait bien à la catégorie dans laquelle il avait été placé. Le logiciel Dedoose a été utilisé aux fins d'analyse des données. Il a été choisi parce qu'il s'applique bien aux recherches qualitatives. De plus, ce logiciel permet de coder des données textuelles, d'annoter, d'extraire et de réviser des données. Finalement, l'accessibilité du logiciel Dedoose sur une plateforme internet à faible coût en a fait un choix judicieux pour l'étudiante chercheuse.

Enfin, l'étape de l'interprétation des données a consisté à associer un sens aux données pour tenter de répondre à la question de recherche (Deslauriers et Kérisit, 1997). Paillé et Mucchielli (2008) mentionnent que les données qualitatives sont complexes et leurs significations sont sujettes à interprétation. Comme le suggère Van der Maren (2004), il s'agit de « relier les résultats (les données traitées, condensées, organisées, représentées) aux questions et au cadre conceptuel de la recherche » (p. 466). En effet, les données analysées ont été étudiées et comparées pour ensuite être mises en relation avec le modèle synthèse et les rôles des formateurs universitaires explicités dans le cadre de référence.

3.5 Les considérations éthiques

La présente recherche respecte le cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains. En effet, cette étude respecte la personne, le bien et non la malversation, le principe d'équité, le choix réfléchi de l'objet d'étude, l'évaluation et la réduction des risques par rapport aux avantages anticipés, le consentement libre et éclairé, le droit de retrait et soutien et finalement le droit à la protection de la vie privée. Pour ce faire, dans le cadre du cours FPE4510 (Évaluation des apprentissages au primaire), les étudiants ont été informés qu'une étude ayant trait au rôle des formateurs universitaires en formation initiale des enseignants au regard de l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées par les étudiants était en cours. Les étudiants désirant participer à l'étude pouvaient alors remplir le questionnaire (Appendice A). Il est important de souligner que toutes les mesures nécessaires ont été prises pour conserver l'anonymat des participants, notamment par l'utilisation de codes alphanumériques. Les questionnaires seront déchiquetés après un délai de trois ans maximum. Les entretiens ont été enregistrés aux fins d'analyse des données. Les enregistrements audio seront également détruits trois ans après la fin de la recherche. Les étudiants qui ont participé aux entretiens ont rempli un formulaire de consentement (Appendice E). Ces formulaires seront également détruits dans le même délai. À noter que toutes les données ont été traitées de façon confidentielle, selon les règles de déontologie et le code d'éthique de la recherche en vigueur à l'UQAM.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le quatrième chapitre renferme les résultats détaillés obtenus à la suite de l'analyse des données contenues dans les questionnaires, les portfolios professionnels, ainsi que le verbatim des entretiens semi-dirigés. Ces résultats sont présentés de façon à identifier les approches pédagogiques utilisées en stage par les futurs enseignants et de faire un portrait de la conception des futurs enseignants du rôle qu'ont joué les formateurs universitaires sur leur utilisation de ces approches pédagogiques en stage. L'analyse des données a aussi mis en lumière des résultats sans lien direct avec les objectifs spécifiques de la recherche, mais intéressants. La dernière section de ce chapitre porte essentiellement sur d'autres facteurs qui semblent influencer la diversification des approches pédagogiques, de même que sur des commentaires au regard de la formation initiale et des suggestions pour l'améliorer.

4.1 Les pratiques pédagogiques en stage des étudiants en ÉPEP

Cette section présente les résultats de l'analyse descriptive des données issues des réponses au questionnaire, de même que ceux de l'analyse des portfolios professionnels et des entretiens semi-dirigés. Dans les questionnaires s'adressant aux étudiants de 4^e année en ÉPEP, l'étudiant devait indiquer sa fréquence d'utilisation de chaque approche pédagogique (très souvent, souvent, parfois, jamais, je ne connais pas cette approche). De plus, s'il choisissait l'une des trois premières réponses, il devait qualifier cette utilisation en indiquant s'il utilisait toutes les étapes de l'approche ou certaines étapes de l'approche. Cette section est divisée en neuf parties, soit les neuf approches pédagogiques à l'étude.

Le portrait quantitatif des données du questionnaire permet de voir la fréquence d'utilisation de l'approche. Pour faire ce portrait des pratiques en stage des étudiants, un graphique est présenté pour chaque approche. On peut y distinguer la fréquence d'utilisation de l'approche par les stagiaires. Il est donc possible de comprendre si l'approche est utilisée souvent ou rarement par les étudiants. Cette fréquence d'utilisation de l'approche est accompagnée du type d'utilisation qu'en fait le stagiaire, soit de façon partielle ou intégrale. Des couleurs différentes témoignent de cette utilisation à même le bâton du diagramme à bande. Des éléments qui ressortent de l'analyse des portfolios et du verbatim des entrevues viennent appuyer ou nuancer les données issues de l'analyse des questionnaires.

4.1.1 L'utilisation des approches pédagogiques par les étudiants de 4^e année en ÉPEP en stage

4.1.1.1 L'utilisation de l'apprentissage par projets en stage

Les étudiants interrogés, lors de la collecte des données, ont principalement répondu avoir utilisé l'apprentissage par projets dans le cadre de leurs stages. En effet, cette approche pédagogique est utilisée « très souvent », « souvent » ou « parfois » en stage par la plupart des étudiants. La Figure 4.1 qui suit illustre l'utilisation de l'apprentissage par projets par les stagiaires.

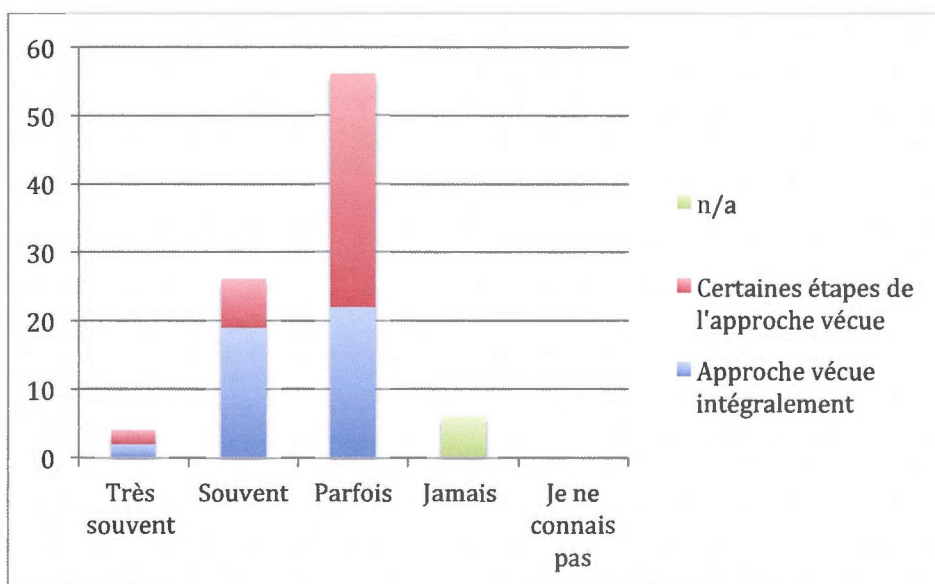


Figure 4.1 La fréquence d'utilisation de l'apprentissage par projets en stage par les étudiants de 4^e année en ÉPEP⁵

⁵ Notez que les différents diagrammes à bande ne sont pas tous sur la même échelle (axe des Y). Ce choix a été fait pour faciliter la lecture de certaines bandes qui auraient été trop petites si les échelles étaient communes (sur 100).

À la lumière de la Figure 4.1 ci-dessus, il apparaît que 56 étudiants (56/94 étudiants; 59,6 %) en formation initiale des enseignants utilisent « parfois » l'apprentissage par projets en stage. De ceux-ci, un peu moins de la moitié des étudiants (22/56, 39,3 %) l'ont utilisé de façon intégrale, c'est-à-dire qu'ils ont réalisé toutes les étapes de la démarche avec leurs élèves. Il est également intéressant de remarquer qu'aucun étudiant n'a mentionné ne pas connaître l'approche par projets. Par ailleurs, 26 étudiants (26/94; 27,7 %) ont « souvent » utilisé l'approche par projets, et la majorité d'entre eux l'a fait de façon intégrale (19/26, 73,1 %). Finalement, quatre étudiants utilisent « très souvent » cette approche (4/94, 4,3 %) dans le cadre de leur enseignement en stage.

Les étudiants interrogés lors des entretiens semi-dirigés témoignent de cette utilisation de l'apprentissage par projets lors de leur stage. En effet, un étudiant mentionne que « les approches pédagogiques qu'on utilise c'est souvent par projets (...) » (ES9, 141-249)⁶. Un autre participant soutient qu'il a « fait au moins une approche par projets par stage » (ES12, 756-833). Certains étudiants donnent même des exemples de leur utilisation de l'apprentissage par projets en décrivant un projet qu'ils ont mené à terme dans le cadre de leur stage. Dans ce cas-ci, le stagiaire parle de son projet de stage 2 :

Lors de mon deuxième stage, j'ai eu la chance de monter une pièce de théâtre de marionnettes avec mon enseignante associée. Il a fallu plus d'un mois pour atteindre le résultat final. Pour ce faire, il y a eu de nombreuses étapes à suivre et cela fut un énorme travail de coopération pour les élèves. (...) Il fallait construire les marionnettes et les décors. Les élèves ont peint neuf tableaux de

6 À la suite de chacun des extraits, des codes permettent d'identifier les participants et la provenance de la source d'information. La première lettre réfère aux outils de collecte de données, soit « E » pour l'entrevue et « B » pour les billets 3 ou 4 des portfolios. Le numéro qui suit le « S » ou le « B » permet d'identifier le participant. Finalement, les chiffres suivant la virgule permettent d'identifier les numéros de caractères des verbatim. Par exemple, ES2 (138-578) réfère au deuxième participant et l'extrait commence au 138e caractère et s'arrête au 578e caractère de la transcription de l'entrevue.

neuf pieds par quatre pieds. Chacun des tableaux représentait une scène de la pièce. (...) Ensuite vint la confection des marionnettes. Les élèves ont fabriqué toutes les marionnettes, et ce, durant la rotation des ateliers. Une fois que le tout fût prêt, il ne restait qu'à pratiquer afin que le texte concorde avec les marionnettes. Finalement, nous avons fait quatre représentations qui furent présentées à plus de 100 personnes (BS3, 2143-3824).

Une étudiante spécifie que le stage au préscolaire a été pour elle une bonne occasion d'intégrer l'apprentissage par projets en classe : « Au préscolaire, j'ai fait beaucoup de projets par exemple. J'ai fait deux classes de préscolaire et ce n'était que de l'apprentissage par projets. On faisait des projets, on partait des élèves, donc ça, c'était super intéressant » (ES6, 997-1225).

Concernant l'intégralité de l'approche, on peut constater dans le discours de certains étudiants qu'il est difficile en stage de réaliser toutes les étapes de l'apprentissage par projets. Notamment, une étudiante explique qu'en stage 2 elle a essayé de faire l'apprentissage par projet, mais qu'elle n'a « pas fait [de] réinvestissement comme les présentations et tout ça, cela a vraiment fini avec le projet, la création » (ES7, 158-365). Une autre étudiante précise qu'elle aurait aimé laisser plus de choix aux élèves, comme le suggèrent divers auteurs ayant proposé des démarches d'apprentissage par projets :

Par projets, ce que je constate aussi c'est qu'en stage c'est presque impossible de le faire selon vraiment la méthode qui laisse vraiment le choix à tous les élèves. Je l'ai expérimenté par exemple, mais avec vraiment une direction de l'enseignant sur à peu près tous les aspects. Mais il reste que la production que les élèves avaient à faire c'était un spectacle, c'était quand même un projet de grande envergure, mais les élèves avaient peu de pouvoir décisionnel. Je ne sais pas si on peut appeler ça un projet comme tel (ES8, 3167-3701).

En somme, 86 étudiants sur 94 (91,49 %) enseignent en utilisant l'approche par projets. Certains étudiants reçus en entrevue réalisent la difficulté de faire toutes les étapes de l'approche étant donné les contraintes de stage.

4.1.1.2 L'utilisation de l'apprentissage coopératif en stage

L'apprentissage coopératif est une approche fréquemment utilisée en stage. La Figure 4.2 qui suit dresse un portrait des pratiques en stage relativement à l'apprentissage coopératif.

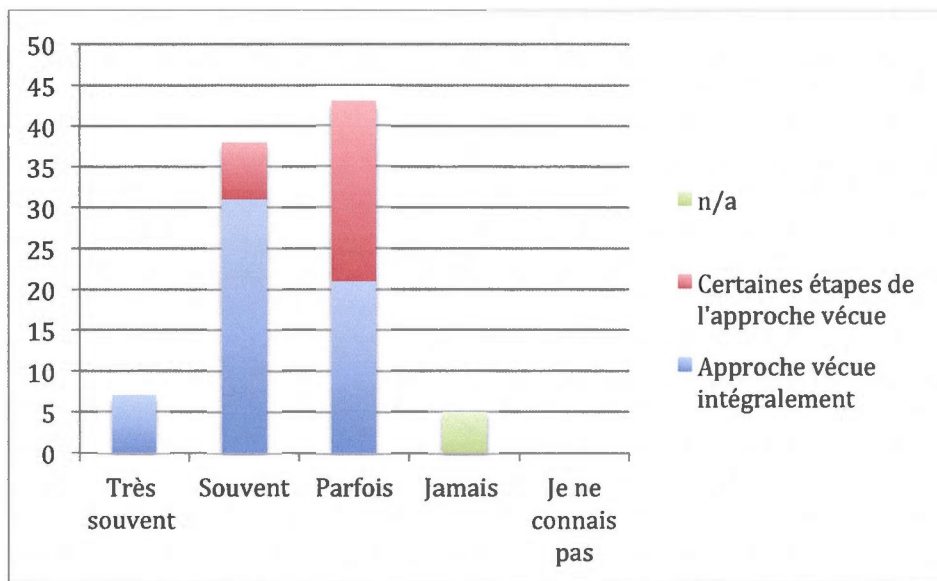


Figure 4.2 La fréquence d'utilisation de l'apprentissage coopératif en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP

Tel qu'illustré dans la Figure 4.2, les étudiants utilisent l'apprentissage coopératif en stage. En effet, 38 étudiants l'utilisent « souvent » (38/94, 40,4 %) et 43 étudiants « parfois » (43/94, 45,7 %). 31 étudiants sur 38 (81,6 %) qui l'utilisent « souvent » en font un utilisation intégrale. On constate également que tous les étudiants connaissent l'apprentissage coopératif, puisqu'aucun n'a répondu « je ne connais pas cette approche », même si cinq disent ne « jamais » l'utiliser (5/94, 5,3 %).

L'un des éléments importants de l'apprentissage coopératif est certainement l'attribution des rôles. Les étudiants semblent en faire bon usage dans leur stage comme l'illustre l'extrait suivant :

Ils ont chacun leur petit rôle, j'aime bien leur donner des petits rôles. C'était dans une affaire de sciences et c'était plutôt amusant. Puis, cela avait quand même moyen bien fonctionné. Le prof m'avait dit que « si tu les fais travailler en équipe, ça ne va pas fonctionner », donc j'ai essayé, c'était amusant (ES1, 1412-1914).

Un futur enseignant déclare que dans le cadre de son stage 3, même s'il n'attribuait pas les rôles, les élèves connaissaient cette approche pédagogique et étaient autonomes dans la réalisation de l'activité par coopération.

(...) les rôles, ils s'en donnaient entre eux. Ils connaissaient les rôles quand même. Ils savaient comment ça fonctionnait. Nous, on ne leur donnait pas de rôle, c'était eux. Il y en avait un qui s'occupait du silence, un qui s'occupait d'écrire. Ils le faisaient eux-mêmes; c'est sûr qu'ils étaient plus vieux, c'était des 3^e-4^e année (ES5, 2487-2904).

Or, l'utilisation de cette approche pédagogique n'est pas simple selon une des étudiantes interrogées. En effet, elle déclare l'avoir essayée, mais que « (...) c'est plutôt difficile quand ce n'est pas ton groupe. (...) Tu ne les connais pas tant que ça. Il faut que tu passes la matière » (ES1, 1164-1356). Cette future enseignante témoigne de son intérêt pour l'approche tout en démontrant la difficulté qu'elle a eue à enseigner en utilisant cette approche pédagogique. Finalement, tout comme pour l'apprentissage par projets, une étudiante spécifie que le stage au préscolaire est une bonne occasion d'essayer l'apprentissage coopératif.

Somme toute, il apparaît que l'apprentissage coopératif est une approche fréquemment utilisée par les futurs enseignants. En effet, 93,6 % (88/94) des étudiants de 4^e année au primaire utilisent cette approche selon une utilisation allant de « très souvent » à « parfois » dans le cadre de leurs stages.

4.1.1.3 L'utilisation de l'apprentissage par problèmes en stage

La représentation des pratiques en stage des étudiants concernant leur utilisation de l'apprentissage par problèmes démontre que cette approche n'est pas fréquemment

utilisée par la majorité des étudiants. En fait, beaucoup ne l'utilisent pas du tout ou l'utilisent « parfois » alors qu'une faible proportion d'étudiants l'utilise « souvent ». Les données relativement à l'utilisation de l'apprentissage par problèmes sont présentées dans la Figure 4.3 ci-dessous.

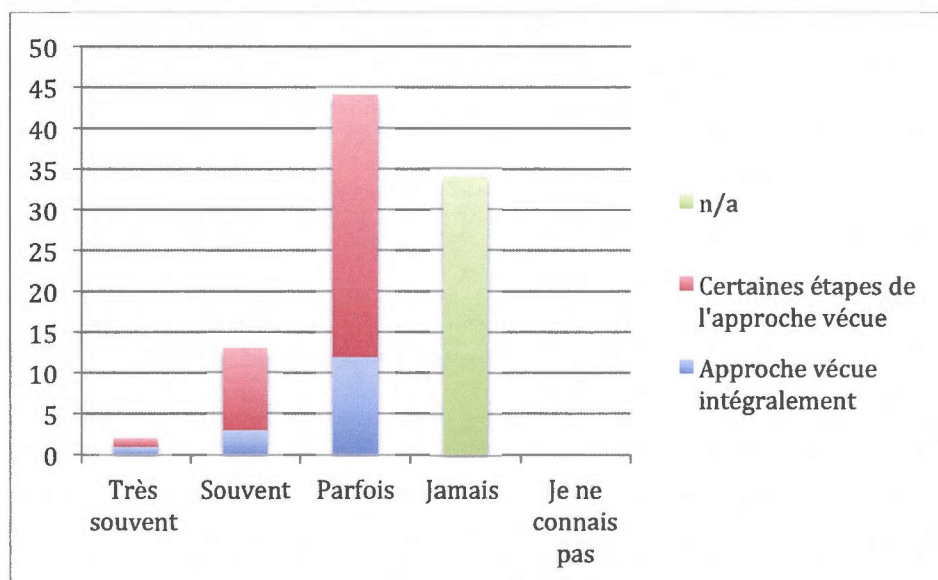


Figure 4.3 La fréquence d'utilisation de l'apprentissage par problèmes en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP

La Figure 4.3 montre que l'apprentissage par problèmes est utilisé « parfois » dans les pratiques de 44 étudiants (44/94, 46,8 %). Toutefois, cette approche n'est pas énormément utilisée de façon intégrale. 43 d'étudiants choisit plutôt d'enseigner en utilisant certaines étapes de cette approche (43/60, 71,7 %). Enfin, l'analyse des données du questionnaire révèle que 34 étudiants n'utilisent pas l'apprentissage par problèmes (34/94, 36,2 %).

Or, certains étudiants interrogés donnent des exemples concrets de leur utilisation de l'apprentissage par problèmes en classe. À cet effet, un étudiant explique un problème vécu au préscolaire : « (...) Ce n'était peut-être pas aussi poussé que ça

comme problème, mais c'était classer des polygones. (...) Comment on pourrait faire, plutôt que de dire qu'on va faire comme il est écrit dans le livre » (ES1, 1915-2263). Malgré que cet extrait ne représente pas totalement l'apprentissage par problèmes, il représente plutôt comment cette approche pédagogique se vit en contexte d'une classe au primaire. Selon deux futurs enseignants, l'enseignement des mathématiques constitue une occasion pour enseigner par problèmes : « par problèmes en mathématique souvent » (ES4, 1135-1174); « l'approche par problèmes c'est souvent fait en mathématique, mais aussi dans d'autres [matières], en univers social, je l'ai utilisée » (ES12, 1840-1978). Le deuxième futur enseignant illustre aussi cette utilisation de l'apprentissage par problèmes en mathématique.

La résolution de problèmes, j'avais fait cela en mathématique, on voyait la mesure. J'avais placé les élèves en groupes dans chaque coin de la classe. Ils devaient trouver avec des bandelettes (...) comment faire pour [construire] un rail de chemin de fer de six-cents centimètres sans donner d'indices. On avait vu au préalable un peu les conversions entre centimètres, décimètres et mètres. (...) En découpant leur bandelette comme ils le voulaient [et] en faisant le chemin de fer de six mètres, ils devaient se rendre compte que six-cents centimètres égalaient à six mètres. (...) J'avais fait ça en supervision, cela avait été chaotique, mais intéressant quand même (ES8, 1524-2374).

Cette étudiante illustre que l'apprentissage par problèmes est réalisable en classe malgré certaines difficultés rencontrées. Il est intéressant de constater que cette approche pédagogique a été retenue dans le cadre d'une visite de supervision de stage. Finalement, en concordance avec les résultats illustrés dans la Figure 4.3, un étudiant explique que l'approche par problèmes n'est pas toujours réalisée en totalité par le stagiaire, l'aide de l'enseignant associé est parfois nécessaire : « par problèmes, je l'ai faite dans mon dernier stage, mais c'était mon maître associé qui l'avait faite. Je l'ai juste mise en place, mais ce n'est pas moi qui l'ai inventée » (ES3, 362-543).

En somme, il semble important de rappeler que l'apprentissage par problèmes n'est pas une pratique très fréquente chez les étudiants de 4^e année en ÉPEP. Plusieurs

étudiants n'ont pas utilisé cette approche dans le cadre de leurs stages. De plus, la majorité de ceux qui l'utilisent n'en fait qu'une utilisation partielle.

4.1.1.4 L'utilisation de l'apprentissage expérientiel en stage

Les étudiants en ÉPEP utilisent peu l'approche expérientielle en stage. Tel que le démontre la Figure 4.4 qui suit, la majorité des étudiants utilisent « parfois » l'apprentissage expérientiel.

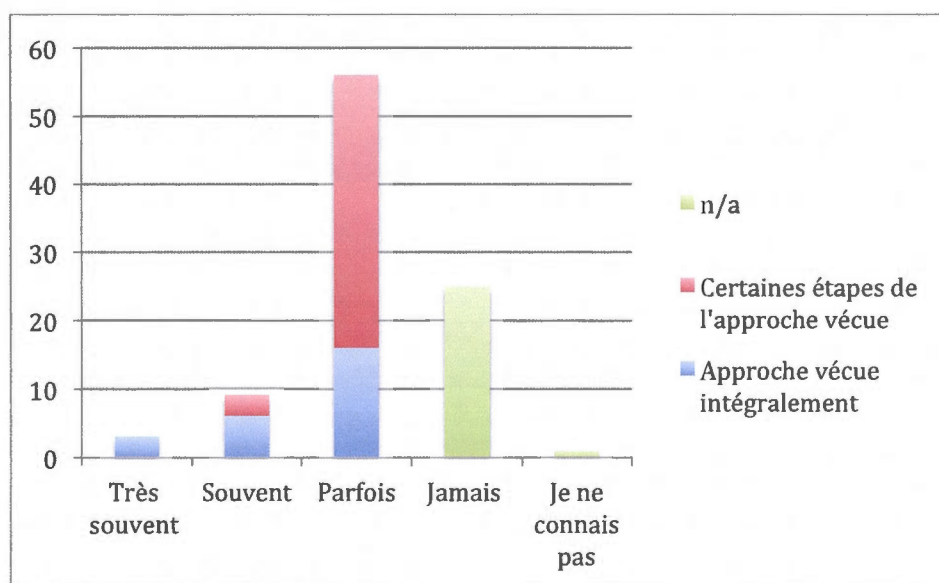


Figure 4.4 La fréquence d'utilisation de l'apprentissage expérientiel en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP

La Figure 4.4 illustre bien la réponse qui a été la plus populaire chez les étudiants. En fait, une forte proportion d'étudiants (56/94, 59,6 %) utilise « parfois » l'apprentissage expérientiel en stage. La plupart de ceux-ci ont indiqué n'utiliser que quelques étapes de l'approche. De plus, un nombre non négligeable d'étudiants n'enseignent pas avec l'apprentissage expérientiel (25/94, 26,6 %).

Une étudiante témoigne de ses expériences d'apprentissage expérientiel en expliquant une activité qu'elle a réalisée dans le cadre d'un de ses stages : « On a déjà fait ça. Par exemple, se promener autour de l'école [pour aborder le thème de] la sécurité en maternelle. Ça, c'est concret, on fait souvent ça en maternelle » (ES2, 2161-2426). Dans un autre contexte, l'étudiante soutient que les sorties extérieures sont une bonne façon d'utiliser l'apprentissage expérientiel au primaire : « j'ai déjà monté un projet [où l'on devait] observer les feuilles des arbres. (...) Il fallait aller au parc pour aller recueillir tout ça » (ES2, 2516-2673).

Bref, la majorité des étudiants de 4^e année en ÉPEP utilisent « parfois » l'apprentissage expérientiel. L'analyse des entretiens semi-dirigés a fait ressortir que malgré le fait que cette approche soit peu utilisée par les étudiants, ceux-ci peuvent citer certains exemples qui témoignent de leurs expérimentations au regard de l'utilisation de l'approche expérientielle.

4.1.1.5 L'utilisation de l'enseignement et l'apprentissage stratégiques en stage

Une forte utilisation de l'enseignement et l'apprentissage stratégiques par les étudiants est illustrée à la Figure 4.5. En fait, l'analyse des questionnaires démontre que les étudiants utilisent « souvent » l'enseignement et l'apprentissage stratégiques. De plus, ces constats seront appuyés par les analyses qualitatives.

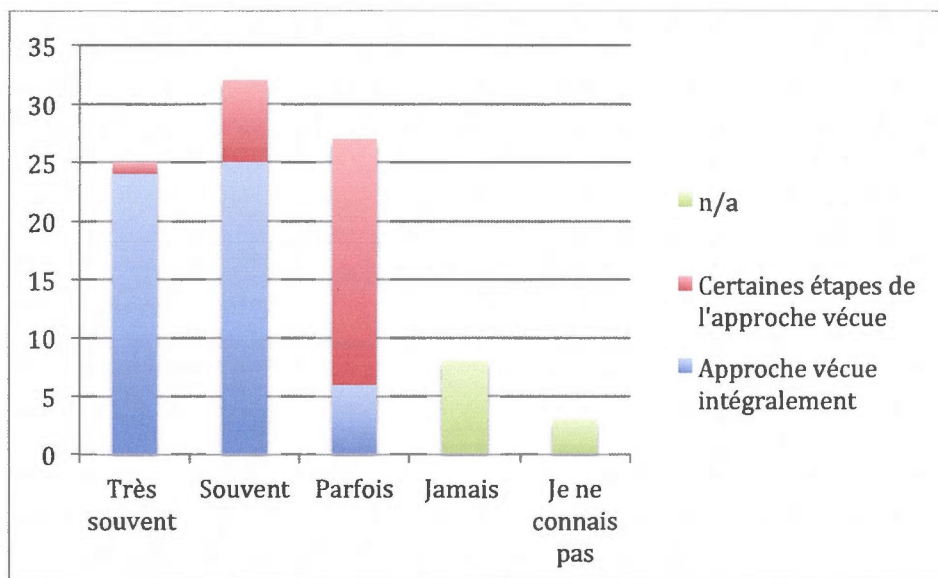


Figure 4.5 La fréquence d'utilisation de l'enseignement et l'apprentissage stratégiques en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP

À la lumière de la Figure 4.5 ci-dessus, il est possible de constater que la distribution des fréquences d'utilisation de l'enseignement et l'apprentissage stratégiques en stage par les étudiants en ÉPEP est plus répartie chez les répondants par rapport aux approches présentées subséquentement. En effet, 25 étudiants ont répondu avoir utilisé « très souvent » l'enseignement et l'apprentissage stratégiques en stage (25/94 26,6 %), 32 l'avoir utilisé « souvent » (32/94, 34,0 %) et 27 « parfois » (27/94, 28,7 %). Les étudiants ayant répondu « très souvent » et « souvent » en font pour la plupart une utilisation intégrale (49/57, 86,0 %) tandis que ceux ayant répondu « parfois » en font une utilisation partielle (21/27, 77,8 %). Des 94 répondants, 8 n'utilisent pas l'enseignement et l'apprentissage stratégiques (8/94, 8,5 %) alors que 3 ne connaissent pas cette approche pédagogique (3/94, 3,2 %).

Deux futures enseignantes spécifient que l'utilisation de l'enseignement et l'apprentissage stratégiques semble être appropriée dans le cadre de toutes sortes d'activités. Voici un exemple donné par la première étudiante.

(...) Je suis déjà allée avec un groupe d'élèves pour les faire explorer l'œuvre sans leur dire nécessairement que c'est une œuvre d'art. Puis, partir de leurs connaissances, leurs représentations (...) [et] leur dire après qu'est-ce que c'est concrètement. Dans le fond, ça leur permet de mieux mémoriser à mon avis (ES2, 3395-3804).

La deuxième illustre son propos en donnant l'exemple de l'orthographe approchée.

Moi, j'utilise beaucoup les orthographe approchées ou la phrase du jour le matin. Puis, on discute ensemble des stratégies. Comment on a fait pour écrire le mot comme il faut et tout ça? J'imagine que ça entre dans l'apprentissage stratégique (ES10, 1969-2485).

Finalement, l'utilisation de l'enseignement et l'apprentissage stratégiques est inspirant pour l'un des participants interviewés.

La période où je pose des questions aux élèves afin de vérifier leurs connaissances antérieures m'inspire beaucoup. Lorsque l'attention des élèves est captée par un quelconque stimulus, l'activité peut presque se piloter d'elle-même. Ceux-ci tentent spontanément de répondre à leurs interrogations (BS1, 3249-3546).

Somme toute, la fréquence d'utilisation de l'enseignement et l'apprentissage stratégiques est assez élevée. En effet, 60,6 % (57/94) des étudiants utilisent cette approche « très souvent » et « souvent » auxquels s'ajoutent les 28,7 % (27/94) qui l'utilisent « parfois ». De plus, 85,96 % (49/57) des étudiants qui utilisent l'approche « très souvent » et « souvent » l'utilisent intégralement.

4.1.1.6 L'utilisation du traitement de l'information en stage

Le portrait des pratiques en stage des étudiants en ÉPEP concernant leur fréquence d'utilisation du traitement de l'information démontre que cette approche est utilisée de façon assez différente chez les étudiants. En fait, les étudiants ayant répondu « jamais », « parfois » et « souvent » se répartissent dans des groupes assez similaires.

La Figure 4.6 suivante illustre l'utilisation du traitement de l'information par les étudiants en ÉPEP.

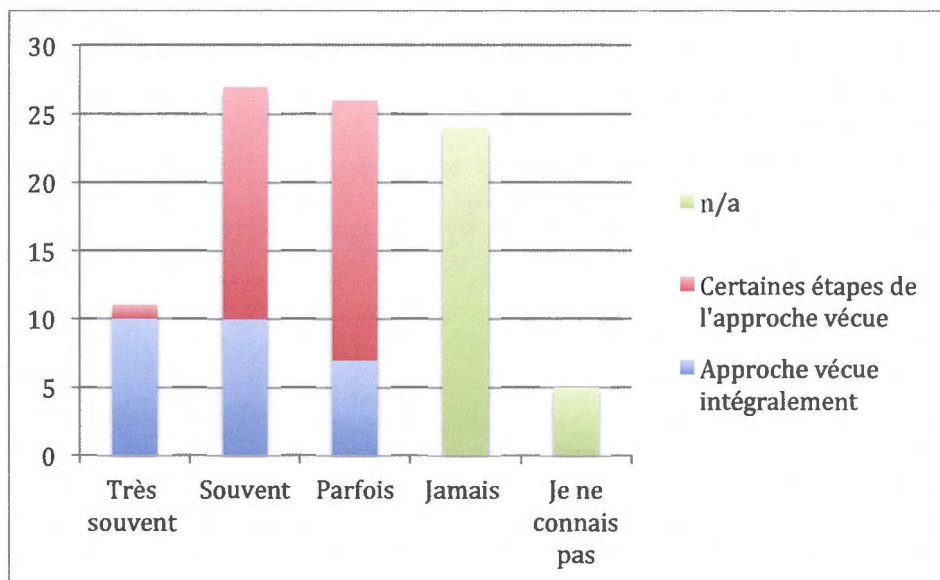


Figure 4.6 La fréquence d'utilisation du traitement de l'information en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP

L'analyse de la Figure 4.6 révèle que le traitement de l'information se veut une approche méconnue pour 5 étudiants ayant répondu au questionnaire (5/94, 5,3 %). Pour leur part, 24 répondants ont indiqué ne jamais avoir utilisé cette approche pédagogique dans le cadre de leur enseignement en stage (24/94, 25,5 %). On constate aussi qu'un nombre similaire de répondants utilisent « souvent » (27/94, 28,7 %) et « parfois » cette approche (26/94, 27,7 %).

Le traitement de l'information est une approche qui a été peu étayée par les étudiants reçus en entretien. En effet, seulement un étudiant en a fait mention à la question « *Lorsque vous enseignez (en stage), quelles approches pédagogiques utilisez-vous?* ». Cet étudiant parle surtout du traitement de l'information dans l'enseignement du français.

C'est dans ma première école, j'avais bien aimé ça. C'est sûr que je revois [Le chapo] dans plusieurs écoles. Cela s'appelle un peu partout différemment. C'est un ordre, un code de correction. Le "O" c'est pour orthographe, le "H" c'est les homonymes, le "A" c'est les accords. Tu regardes tous tes accords puis tu fais des lunettes pour le pluriel ou les verbes, tu mets ça en rouge, les pluriels en vert. Chaque école a son code de couleur ou son code de lettre puis [les élèves] se recorrigent comme ça (ES5, 5836-6417).

En somme, le traitement de l'information n'est pas une pratique pédagogique utilisée de la même façon pour les étudiants en ÉPEP. En effet, la répartition des étudiants l'utilisant « souvent », « parfois » et « jamais » est assez semblable, mais peu d'étudiants utilisent le traitement de l'information « très souvent ».

4.1.1.7 L'utilisation de l'apprentissage par la découverte en stage

La plupart des étudiants de 4^e année en ÉPEP utilisent parfois l'apprentissage par la découverte, et ce, de façon partielle. La Figure 4.7 qui suit représente la fréquence d'utilisation de cette approche pédagogique par les étudiants ayant répondu au questionnaire.

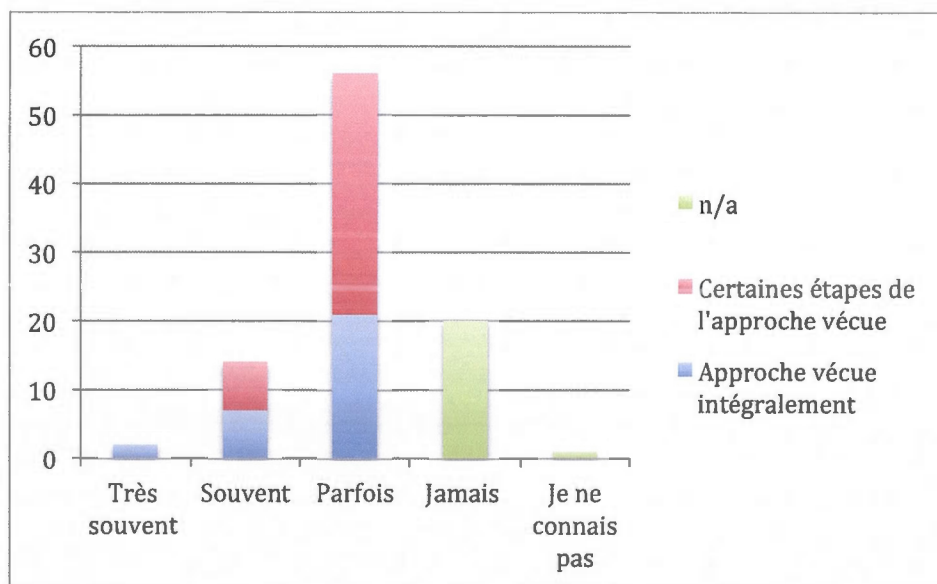


Figure 4.7 La fréquence d'utilisation de l'apprentissage par la découverte en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP

La lecture du graphique ci-dessus permet de constater que la plupart des étudiants en ÉPEP utilisent « parfois » l'apprentissage par la découverte (56/94, 59,6 %). Parmi ceux-ci, une plus grande proportion d'étudiants n'utilise que certaines étapes de l'approche (35/56, 62,5 %). On peut donc croire que cette approche n'est pas beaucoup utilisée malgré que cette approche semble être assez connue des étudiants. En effet, un seul étudiant mentionne ne pas connaître cette approche (1/94, 1,1 %).

Pour une étudiante rencontrée en entrevue, l'enseignement des sciences est une bonne occasion d'innover et ainsi, d'utiliser l'apprentissage par la découverte : « J'ai essayé d'innover un peu là-dedans, donc j'utilisais beaucoup la méthode par découverte par exemple en science et technologie » (ES2, 599-728).

Un participant donne l'exemple d'une activité réalisée dans le cadre de l'enseignement du français avec l'apprentissage par la découverte.

La découverte, j'avais fait, c'était sur les noms propres et les noms communs, j'étais au premier cycle (...). J'avais fait plein de mots étiquettes puis les élèves devaient essayer de dégager les classifications à travers tous les mots pour qu'ils les classifient comme les noms de lieux, les noms de personnages, etc. (...) (ES8, 3791-4517).

Un autre futur enseignant témoigne qu'il utilise cette approche pédagogique lorsqu'il enseigne les mathématiques et les sciences : « Moi, en stage, j'ai utilisé un petit peu l'approche par découverte surtout avec les plus vieux quand j'étais en 5e année. C'était surtout en mathématiques et en science et technologie » (ES12, 504-712).

Bref, l'apprentissage par la découverte est une approche connue des étudiants, mais peu utilisée en stage. Entre autres, les étudiants finissants l'utilisent généralement « parfois », et ce, pour la plupart de façon partielle.

4.1.1.8 L'utilisation de la pédagogie ouverte en stage

Les résultats de la Figure 4.8 suivante démontrent que la pédagogie ouverte n'est pas une approche très populaire en stage chez les étudiants. En fait, la majorité des étudiants n'utilisent pas la pédagogie ouverte dans le cadre de leur enseignement.

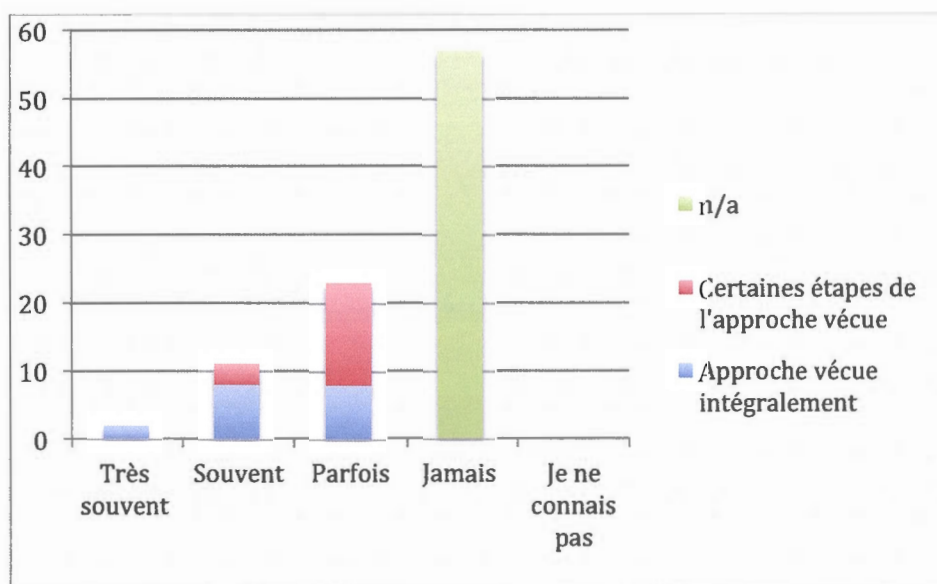


Figure 4.8 La fréquence d'utilisation de la pédagogie ouverte en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP

La pédagogie ouverte est certainement l'approche la moins utilisée en stage. Effectivement, 57 étudiants disent ne jamais l'utiliser (57/94, 60,6 %) tandis qu'une minorité l'utilise de « parfois » à « très souvent » (37/94, 39,4 %). Cette approche est toutefois connue de tous les étudiants ayant répondu au questionnaire.

L'analyse qualitative des données provenant du verbatim des entrevues témoigne aussi de cette sous-utilisation de la pédagogie ouverte en stage. Effectivement, seulement un étudiant mentionne avoir été en situation de pédagogie ouverte en stage.

En fait, j'ai fait un stage dans un milieu alternatif où c'était la pédagogie Freinet, donc c'était beaucoup axé sur la communication. Les enfants décidaient par eux-mêmes de ce qu'ils allaient faire dans la journée, des projets qu'ils allaient réaliser selon leurs intérêts. C'était un stage de maternelle, donc je n'ai pas eu vraiment l'occasion de vivre de gros projets ou de gros thèmes, mais c'était les enfants qui décidaient de ce qu'ils allaient faire dans la semaine (ES10, 2492-3032).

Pour conclure, la pédagogie ouverte n'est pas très utilisée en stage par les futurs enseignants. Par ailleurs, cette approche pédagogique est connue de tous les étudiants ayant répondu au questionnaire.

4.1.1.9 L'utilisation de l'enseignement magistral en stage

Pour terminer, la Figure 4.9 ci-dessous concernant l'utilisation de l'enseignement magistral en stage par les étudiants illustre que cette approche pédagogique est utilisée fréquemment. Effectivement, les étudiants utilisent « très souvent » l'enseignement magistral dans le cadre de leur enseignement.

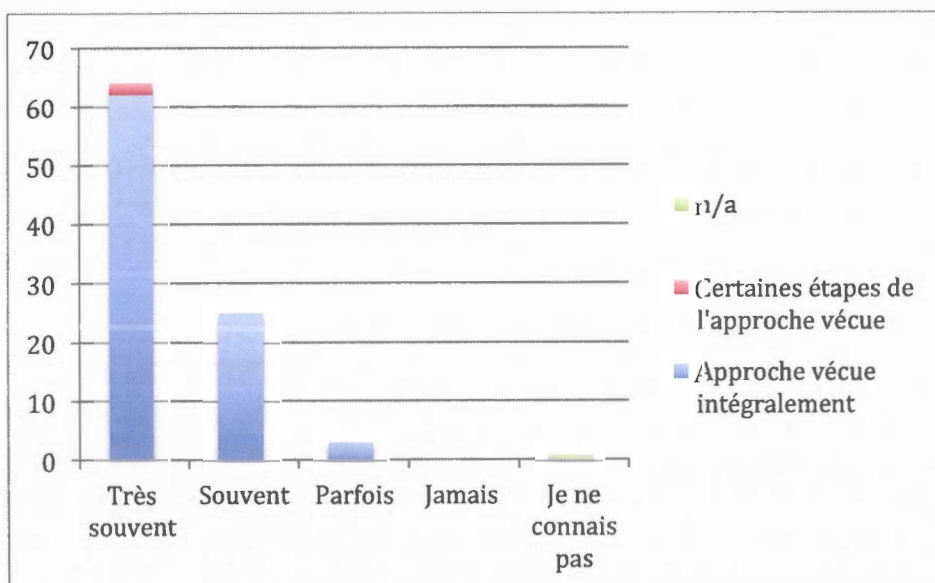


Figure 4.9 La fréquence d'utilisation de l'enseignement magistral en stage par les étudiants de 4e année en ÉPEP

Tel qu'illustré dans le présent graphique, une forte majorité des étudiants utilise l'enseignement magistral « très souvent » en stage (64/94, 68,1 %). Les autres étudiants l'utilisent « souvent » pour 26 d'entre eux (26/94, 27,66 %) et « parfois » pour 3 d'entre eux (3/94, 3,2 %). Également, on constate qu'aucun étudiant n'a répondu « jamais » (0/94, 0,0 %) à la fréquence d'utilisation de l'enseignement magistral en stage.

Contrairement à la pédagogie ouverte, l'enseignement magistral est une pratique courante dans la pratique des étudiants interrogés. Un étudiant révèle qu'il fait « beaucoup de magistral » (ES1, 662-689) dans son enseignement en stage.

Une autre étudiante témoigne de son utilisation de l'enseignement traditionnel en soutenant qu'elle « fait souvent un enseignement magistral au début [et qu'ensuite] c'est souvent du travail individuel ou du travail en équipe. C'est souvent comme ça [qu'elle] fonctionne » (ES4, 506-680). Les dires d'un autre étudiant vont dans le même sens :

Je dirais que principalement l'approche qui est la plus utilisée c'est l'enseignement magistral ou l'enseignement peut-être direct. Sans prendre toutes les composantes de l'enseignement direct ou stratégique. Ce sont les [approches] que j'emploie le plus souvent (ES8, 89-349).

Dans l'extrait suivant, une future enseignante déclare que l'enseignement magistral est souvent la meilleure méthode d'enseignement pour enseigner les matières de base.

On présente la matière, on interagit, on pose des questions et on répond. C'est sûr que ça dépend de la matière aussi. En mathématiques [les élèves peuvent trouver] la réponse. Ce n'est pas juste de leur dire comment faire puis qu'ils réappliquent [la procédure], ça serait un peu plate. Sinon, en français, on donne la consigne et ils le font, c'est tout (ES7, 811-1166).

Cet extrait montre l'énumération par l'étudiante de certaines parties de la démarche de l'enseignement direct : donner la notion, faire un exercice, corriger et féliciter. Un participant spécifie que l'enseignement magistral est nécessaire en enseignement au primaire, surtout chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

L'enseignement magistral, je trouve que c'est très d'actualité, surtout l'enseignement direct et je l'utilise souvent. Je crois que surtout pour des élèves en difficulté c'est plus accessible ce type d'enseignement-là. C'est sûr que ce n'est pas seulement l'enseignant qui parle en avant comme c'était le cas il y a une cinquantaine d'années, c'est quand même différent. Il y a beaucoup de matière qu'on ne serait pas capable d'enseigner autrement que magistralement. Par exemple, des tables de multiplication, il faut les apprendre par cœur et il faut faire de la « drill » (ES12, 2196-2857).

Ainsi, une très large majorité des futurs enseignants utilise « très souvent » l'enseignement magistral en classe. Parmi les neuf approches pédagogiques à l'étude, cette approche est la seule à n'avoir obtenu aucune réponse « jamais » à la question « *quelle est votre utilisation de l'enseignement magistral en stage ?* ».

Suite à l'élaboration du portrait des pratiques en stage des étudiants de 4^e année en ÉPEP, il s'avère important de vérifier si les données issues de l'analyse quantitative des réponses au questionnaire sont statistiquement significatives.

4.1.2 Le test de Friedman

L'analyse de la forme des distributions des pratiques en stage des 94 étudiants du baccalauréat en ÉPEP (Figures 4.1 à 4.9) témoigne d'une nette différence. En effet, il est possible de voir que les étudiants utilisent les approches pédagogiques de façon différente. Certaines approches sont utilisées plus souvent que d'autres. Étant donné la différence entre les diagrammes, le test statistique non paramétrique de Friedman s'avère tout à fait pertinent. Par mesure de robustesse, il aurait été souhaitable d'effectuer un test paramétrique pour échantillons appariés (Analyse de variance à 1

critère de classification pour mesure répétée). Toutefois, les postulats sur lesquels repose ce test paramétrique ne sont pas rencontrés. Un test paramétrique nécessite une comparaison de paramètres (moyenne), alors que la présente analyse vise la comparaison de variables numériques ordinales dont l'écart n'est pas censé être équivalent entre les choix de réponse. Ainsi, il est préférable d'opter pour le test non paramétrique de Friedman qui permet une comparaison des distributions pour des échantillons appariés lorsque plus de deux variables sont mises en relation.

Tableau 4.1 Résultats du test Friedman (fréquence d'utilisation des différentes approches pédagogiques des étudiants en ÉPEP de 4^e année)

Rang	
	Rang moy en
Apprentissage par projets	5,13
Apprentissage coopératif	5,67
Apprentissage par problèmes	3,70
Apprentissage expérientiel	3,95
Enseignement et apprentissage stratégiques	6,33
Traitement de l'information	4,76
Apprentissage par la découverte	4,15
Pédagogie ouverte	3,13
Enseignement magistral	8,18

Test ^a	
N	93
Khi-deux	281,931
ddl	8
Signification asymptotique	,000

a. Test de Friedman

Le Tableau 4.1 présente les éléments qui permettent d'affirmer que la fréquence d'utilisation de chaque approche pédagogique est différente chez les étudiants en ÉPEP. En effet, la valeur du test Friedman est de 281,931 et la probabilité associée au test est de 0,000. Les distributions au regard de la fréquence d'utilisation de chaque

approche pédagogique sont différentes ($X^2 (8, n=93^7) = 281,931, p=0,000$). Ces constats vis-à-vis des données descriptives et du test réalisé portent à croire que les fréquences de pratiques des approches pédagogiques chez les mêmes participants ne sont pas distribuées de façon symétrique et que cette différence au niveau de la distribution est statistiquement significative. Bref, les étudiants utilisent les différentes approches pédagogiques de façon différente en stage (selon un risque acceptable de 5 %).

4.1.3 Les moyennes d'utilisation des approches pédagogiques

Après avoir démontré que les fréquences d'utilisation des approches pédagogiques en stage chez les étudiants de 4^e année en ÉPEP ne sont pas semblables, il est intéressant de voir la fréquence d'utilisation de chaque approche. Le Tableau 4.2 suivant montre la moyenne et l'écart type de chaque approche pédagogique étudiée.

⁷ Il est à noter qu'un étudiant a dû être exclu étant donné qu'il avait donné plus d'une réponse à certaines questions.

Tableau 4.2 Moyennes d'utilisation des approches pédagogiques par les étudiants en ÉPEP de 4e année

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Apprentissage par projets	Jamais	Très souvent	2.32	,662
Apprentissage coopératif	Jamais	Très souvent	2.51	,717
Apprentissage par problèmes	Jamais	Très souvent	1.82	,751
Apprentissage expérientiel	Je ne connais pas cette approche	Très souvent	1.88	,720
Enseignement et apprentissage stratégiques	Je ne connais pas cette approche	Très souvent	2.74	1,062
Traitement de l'information	Je ne connais pas cette approche	Très souvent	2.18	1,103
Apprentissage par la découverte	Je ne connais pas cette approche	Très souvent	1.96	,706
Pédagogie ouverte	Jamais	Très souvent	1.58	,825
Enseignement magistral	Je ne connais pas cette approche	Très souvent	3.61	,660

Légende (colonne Moyenne) : 1 : Jamais; 2 : Parfois; 3 : Souvent; 4 : Très souvent

À la lecture du Tableau 4.2, plusieurs observations méritent d'être explicitées. Premièrement, l'analyse des minimums et des maximums révèle que l'apprentissage expérientiel, l'enseignement et l'apprentissage stratégiques, le traitement de l'information et l'enseignement magistral ne sont pas connus par un étudiant ayant répondu au questionnaire. Deuxièmement, au moins un des 94 étudiants utilise « très souvent » chaque approche. Troisièmement, la moyenne de chaque approche révèle également des constats intéressants. Afin de rendre plus clair l'analyse des moyennes d'utilisation, le Tableau 4.3 qui suit transpose la moyenne numérique en énoncé ce qui permet de voir plus facilement la moyenne de fréquence d'utilisation de chaque approche.

Tableau 4.3 Classement de l'utilisation de chaque approche pédagogique par les stagiaires de 4e année en ÉPEP

Fréquence d'utilisation	Approches pédagogiques
Très souvent	Enseignement magistral
Souvent	Enseignement et apprentissage stratégiques Apprentissage coopératif
Parfois	Apprentissage par projets Traitement de l'information Apprentissage par la découverte Apprentissage expérientiel Apprentissage par problèmes Pédagogie ouverte
Jamais	

Le Tableau 4.3 illustre que la plupart des approches sont utilisées de jamais à souvent par les étudiants en ÉPEP de 4^e année et qu'aucune approche pédagogique ne se retrouve dans la catégorie « *Je ne connais pas cette approche* ». Cette figure permet de voir la prédominance de l'enseignement magistral dans les pratiques en stage des étudiants. Selon les données analysées, la pédagogie ouverte est l'approche pédagogique la moins utilisée en stage.

Suite à l'analyse des pratiques en stage des futurs enseignants, il semble maintenant pertinent de s'attarder à l'intérêt manifesté par les étudiants au regard des différentes approches pédagogiques.

4.1.4 L'intérêt des étudiants en ÉPEP au regard de l'utilisation des approches pédagogiques

L'une des questions posées aux étudiants dans le cadre de l'entretien semi-dirigé portait sur leur intérêt quant à l'utilisation des approches pédagogiques dans leur enseignement futur. En d'autres termes, l'investigatrice cherchait à connaître leur volonté de recourir à certaines approches lorsqu'ils seraient dans l'exercice de leur profession. L'analyse des réponses aux questions « *Est-ce qu'il y a des approches que vous aimeriez utiliser?* » et « *Pourquoi ne les utilisez-vous pas?* » a permis de constituer le Tableau 4.6 suivant.

Tableau 4.4 Intérêt au regard de l'utilisation des approches pédagogiques

	Occurrences textuelles ⁸	Occurrences individu (sur 12)
Enseignement magistral	12	8
Apprentissage par projets	15	6
Apprentissage coopératif	7	6
Pédagogie ouverte	9	5
Apprentissage expérientiel	4	4
Apprentissage par la découverte	3	3
Enseignement et apprentissage stratégiques	4	2
Apprentissage par problèmes	3	2
Traitement de l'information	0	0

⁸ Selon Karsenti, Raby, Villeneuve et Gauthier (2007), les « occurrences textuelles » réfère au nombre de segments codés dans une catégorie et les « occurrences individus » réfère au nombre d'individus dont les propos – un ou plusieurs segments - ont été codés dans une même catégorie.

Ce tableau illustre bien le fait que l'enseignement magistral (8 participants/12), l'apprentissage par projets (6 participants/12) ainsi que l'apprentissage coopératif (6 participants/12) sont des approches qui suscitent de l'intérêt chez les étudiants de 4^e année en ÉPEP. L'enseignement magistral est une approche qui est mentionnée souvent lorsque les étudiants parlent de ce qu'ils aimeraient faire en classe. La plupart des étudiants ont spécifié avoir utilisé l'enseignement magistral « souvent » en classe de stage.

Il est important de souligner que la pédagogie ouverte semble également intéresser les étudiants (5 participants/12). En effet, une étudiante mentionne qu'elle « (...) aime bien ça la pédagogie ouverte, la pédagogie libertaire » (ES10, 3712-3929).

La première partie du chapitre des résultats avait comme intention de répondre au premier objectif spécifique de recherche. Il s'agissait d'identifier les pratiques en stage des futurs enseignants. En fait, l'enseignement magistral, l'enseignement et l'apprentissage stratégiques et l'apprentissage coopératif sont les approches les plus utilisées en stage tandis que la pédagogie ouverte est la moins utilisée. La deuxième partie qui suit répondra au deuxième objectif en dressant un portrait de la conception des futurs enseignants du rôle qu'ont joué les formateurs universitaires sur leur utilisation de ces approches pédagogiques en stage.

4.2 La conception des étudiants du rôle que jouent les formateurs universitaires sur l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées

La conception des étudiants en ÉPEP du rôle que jouent les formateurs universitaires permet de comprendre l'influence que ces derniers exercent sur l'utilisation que font les futurs enseignants d'approches pédagogiques diversifiées en classe.

4.2.1 Les approches pédagogiques utilisées par les formateurs universitaires : le point de vue des étudiants

Les formateurs universitaires utilisent certaines approches plus souvent que d'autres dans leur enseignement en formation initiale des maîtres. Les étudiants en font état lorsqu'ils énumèrent ce qu'ils ont vécu à l'université en termes d'approches pédagogiques. Le Tableau 4.5 répertorie le nombre d'occurrences textuelles et d'occurrences individu en lien avec les pratiques pédagogiques des formateurs universitaires.

**Tableau 4.5 Pratiques pédagogiques des formateurs en formation des maîtres
(selon les étudiants de 4e année en ÉPEP)**

	Occurrences textuelles	Occurrences individu (sur 12)
Enseignement magistral	23	10
Apprentissage expérientiel	26	9
Apprentissage par projets	18	8
Apprentissage coopératif	6	4
Apprentissage par problèmes	5	4
Apprentissage par la découverte	5	3
Pédagogie ouverte	1	1
Enseignement et apprentissage stratégiques	0	0
Traitement de l'information	0	0

Les futurs enseignants spécifient que dans leur curriculum de formation initiale, ils ont souvent été en présence d'un enseignement relevant d'une pédagogie magistrale : « Les autres approches que j'ai vues c'est que du PowerPoint. Chaque personne a un PowerPoint. Je trouve que PowerPoint a tué l'énergie » (ES11, 23153-23316); « (...) c'était pas mal tout le temps de l'enseignement magistral qu'on recevait [dans notre formation] » (ES7, 14729-14817) et « (...) le magistral ce n'est pas négatif, c'est juste

qu'il est peut-être surutilisé » (ES5, 29650-29744). De plus, les étudiants disent avoir vécu souvent l'apprentissage expérientiel. On constate que cette pédagogie est grandement utilisée dans le cadre des cours suivants :

- Ateliers, activités, projets et jeux en classe préscolaire;
- Danse au préscolaire/primaire;
- Dépistage des difficultés en lecture et en écriture et interventions dans la classe ordinaire;
- Didactique de l'art dramatique au préscolaire et au primaire;
- Didactique de l'expression plastique au primaire;
- Didactique de l'univers social (sciences humaines) au préscolaire et au primaire.
- Éducation motrice de l'enfant de quatre à onze ans;
- Histoire de l'art et pédagogie culturelle;
- Organisation de l'environnement pédagogique au préscolaire.

L'apprentissage par projets, coopératif, par problèmes et par la découverte sont des approches pédagogiques utilisées par les formateurs en ÉPEP. 10 extraits de verbatim ont été répertoriés en lien avec l'utilisation de l'apprentissage par projets par les formateurs en ÉPEP. Une future enseignante spécifie qu'elle a expérimenté cette approche pédagogique abondamment : « (...) On a vécu l'apprentissage par projets, ça on l'a vécu et revécu » (ES6, 18469-18583). Finalement, l'enseignement et l'apprentissage stratégiques, le traitement de l'information et la pédagogie ouverte ne sont pas utilisés souvent par les formateurs universitaires, puisque les étudiants en font rarement état lorsqu'ils expliquent ce qu'ils ont « vécu » ou « expérimenté » en termes de variété d'approches pédagogiques durant leur formation.

Les étudiants rapportent une certaine incohérence entre les propos mis de l'avant par les formateurs et leurs pratiques réelles d'enseignement. Effectivement, cette

incohérence entre le discours concernant l'importance de varier les approches pédagogiques et l'enseignement relevant d'une pédagogie généralement traditionnelle fait croire que les formateurs ne prêchent pas par l'exemple.

De se concerter, de varier les approches. Quel rôle ils devraient jouer? De l'expérimenter plus souvent en classe, de laisser tomber un peu l'enseignement magistral. Surtout dans un bac en enseignement où l'on demande aux futurs professeurs d'être plus ouverts, de travailler en coopération, de laisser les enfants construire leurs connaissances. Je trouve qu'il y a une différence entre ce que l'on apprend comme étudiant à l'université et ce qu'ils veulent qu'on projette comme enseignant à l'école (ES4, 14492-14499).

Il semble donc important de comprendre comment les formateurs jouent un rôle particulier dans l'apprentissage des approches pédagogiques et dans leur réinvestissement en stage par les futurs enseignants.

4.2.2 Le rôle du formateur universitaire

Les compétences professionnelles des étudiants qui consistent à choisir et à piloter des approches pédagogiques variées doivent se développer dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Plusieurs acteurs, dont les formateurs universitaires, doivent jouer un rôle important dans le développement des compétences professionnelles 3 (Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation) et 4 (Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation).

Comme le relève Portelance (2007), puisque le MELIS s'attend à ce que les étudiants développent et maîtrisent les compétences professionnelles au terme de leur formation, la responsabilité du développement et de l'évaluation de ces compétences

revient en grande partie aux formateurs universitaires. Car « l'évaluation des compétences manifestées en milieu de stage ne compte, dans l'ensemble des quatre années de la formation initiale, que pour environ 15 % de l'évaluation globale » (p. 197).

Le cadre de référence a servi notamment à identifier certains rôles des formateurs universitaires (guide, accompagnateur, médiateur, penseur, preneur de décision, motivateur, modèle, etc.) en lien avec diverses typologies des modèles d'enseignement. Dans le discours des étudiants, plusieurs de ces rôles ont été mentionnés tandis que d'autres n'ont pas fait l'objet de discussion lors des entretiens. Également, des nouveaux rôles ont aussi été énoncés par les étudiants. Voici donc les résultats de l'analyse de la perception des rôles que peuvent jouer les formateurs universitaires au regard de l'utilisation des approches pédagogiques diversifiées par les étudiants.

Premièrement, le formateur doit être un **tisseur de liens entre la théorie et la pratique** (21 extraits ont été attribués à ce code). En fait, huit étudiants reçus en entretien ont fait état de l'importance du lien à tisser entre la théorie et la pratique. Selon un étudiant, les formateurs doivent partager leur expérience et les trucs du métier. Une future enseignante spécifie qu'elle profite des exemples concrets donnés par ses formateurs universitaires : « Je pense que si j'avais juste lu, je ne penserais pas que c'est aussi important. (...) Parler concrètement de différentes approches puis de nous prouver avec des faits qu'ils ont vécu et qui fonctionnent, c'est beaucoup plus encourageant » (ES9, 25117-25748). Aussi, une étudiante apprécie lorsque le contenu théorique peut facilement être réinvesti en classe : « On allait droit au but avec [cette formatrice universitaire], c'était clair. Je pouvais voir clairement en quoi j'allais pouvoir réutiliser le contenu de son cours dans la pratique. Dans le fond, c'est ça qui est intéressant pour moi » (ES8, 23421-23787). Les liens avec la pratique rendent la formation plus pertinente et intéressante selon cette étudiante en ÉPEP.

(...) Lorsque [les formateurs universitaires] donnent des exemples avec des enfants, tout le monde va se relever la tête puis va écouter. On est tous en enseignement, on les aime les enfants. Lorsqu'ils parlent d'enfants (...), ça va faire rire, ça va détendre, puis le cours va continuer. (...) Aussitôt qu'il y a quelque chose d'intéressant, tu vois tout le monde qui se relève, on lâche tout, on écoute et on participe. C'est ça qui est intéressant (...). On veut entendre des histoires qui sont arrivées (...) (ES3, 26024-27471).

Selon une étudiante, les exemples donnés devraient être plus représentatifs de ce qui est vraiment réalisable en classe avec toutes les contraintes dont l'enseignant du préscolaire et du primaire devraient prendre en considération. Une étudiante donne l'exemple d'un gros projet, qui selon elle, n'est pas réalisable en classe primaire. Les exemples donnés par les formateurs universitaires devraient être plus reliés à la réalité enseignante.

Je pense que ça serait peut-être plus payant de donner plus d'exemples concrets de la vie. De mieux rallier les méthodes à la pratique en vrai. (...) C'est toujours grandiose les exemples qu'ils donnent. C'est toujours exceptionnel. Par exemple, on a refait Harry Potter dans toute l'année, ce sont des exemples parlants, mais est-ce que dans la vie de tous les jours ce sont des choses qu'on peut reproduire. Je pense que [les formateurs universitaires] auraient intérêt à associer ces méthodes-là à des choses réalistes (ES8, 17424-18352).

De plus, trois étudiants mentionnent que les formateurs qui ont marqué leur formation sont ceux qui réussissent à établir des liens entre la théorie et la pratique. En effet, tel que le relève cette future enseignante, les formateurs ont intérêt à relier le contenu du cours avec la réalité enseignante.

Son cours est bien équilibré. Autant elle nous parle de sa pratique concrète dans les classes, elle présente sa matière, elle fait des liens avec sa pratique puis des liens avec les recherches en même temps. Dans le fond, je trouve que c'est très pertinent (ES2, 13974-14263).

Deuxièmement, six étudiants voient le formateur universitaire comme un **transmetteur** au regard de l'apprentissage des différentes approches pédagogiques. En fait, leur rôle est d'enseigner les approches pédagogiques, de les présenter : « Je

pense que c'est de montrer le plus d'approches possible qui peuvent exister » (ES10, 22551-22628). Un futur enseignant soutient qu'en montrant une panoplie d'approches pédagogiques, le formateur aide l'étudiant à se définir en tant qu'enseignant.

Il est souhaitable que les formateurs universitaires expliquent toutes les approches pédagogiques afin que les étudiants soient en mesure d'utiliser les différentes approches dans le cadre de leur enseignement, comme le relève cette étudiante.

[Les formateurs] l'ont vécu justement. Ils ont été enseignants avant. Si l'apprentissage par projets c'est bien avec ce type d'élève là par exemple et que ça fonctionne moins bien avec d'autres élèves, il faudrait le savoir. L'approche par problèmes, qu'est-ce que c'est? Il faudrait (...) [exemplifier], parce que je n'ai jamais eu d'exemple. C'est pour ça que je ne peux pas l'essayer, je ne sais pas c'est quoi. Il va falloir que j'aille voir par moi-même si je veux le faire (ES3, 9308-9812).

Troisièmement, le formateur universitaire doit être un **metteur en situation réelle**⁹ concernant les approches pédagogiques de l'enseignement des formateurs universitaires. Six étudiants considèrent que leurs formateurs doivent faire vivre les approches pédagogiques à l'université : « (...) Je crois que ça serait important qu'ils nous présentent des modèles d'apprentissage et qu'ils nous les fassent vivre » (ES12, 9820-9978). Les formateurs devraient utiliser différentes approches pédagogiques en classe afin de faire connaître ces approches aux étudiants en vue de les influencer à les utiliser en stage : « De le faire eux-mêmes, c'est notre exposition à ça. Plus on est exposé [aux approches pédagogiques], plus on va être à l'aise, plus on va les connaître, plus on va vouloir les faire » (ES7, 28201-28443).

⁹ Ce rôle n'est pas une expression connue. Le mot « metteur » est utilisé ici en s'inspirant de « metteur en scène ».

Une étudiante témoigne de son appréciation d'une formatrice universitaire en expliquant qu'elle faisait beaucoup de projets : « (...) je l'ai beaucoup aimée. Je trouvais qu'elle intégrait les activités à la matière. Aussi, elle faisait beaucoup de projets » (ES4, 10324-10488). Le fait de faire vivre les approches pédagogiques marque certains étudiants comme le soulève cette future enseignante.

[Les formateurs universitaires] qui nous font vivre [des approches] une fois, je trouve que ça marque plus. Ça donne davantage le goût de l'essayer. Ça donne une vision de ce qu'est vraiment l'approche (...). Pas besoin de nous le faire vivre 40 fois, une fois c'est suffisant. Si tu me fais vivre une situation ça va me donner le goût soit de l'essayer, soit de [voir] que je me sens moins à l'aise là-dedans (...) (ES6, 17663-18157).

Certains étudiants pensent toutefois que la variété des approches pédagogiques est irréalisable en contexte universitaire : « J'aimerais ça [que les formateurs universitaires] varient les approches, mais je sais que c'est impossible. Chacun a sa manière d'enseigner. Pour la plupart, ça revient au même » (ES4, 8704-8855). Également, si certains ont envie de vivre les approches à l'université, d'autres y posent certaines conditions. En fait, les formateurs doivent considérer le niveau universitaire de leurs étudiants et ne pas les considérer comme des élèves du primaire comme le souligne cette étudiante : « Nous dire comment parler aux élèves, c'est ça que je n'aimais pas, ils nous parlaient comme si c'était nous les élèves pour nous montrer comment parler aux élèves. Ils ne nous avertissaient pas, ils nous prenaient souvent pour des bébés (...) » (ES3, 16132-16810).

Or, les étudiants semblent partagés quant à la nécessité de « vivre » des approches pédagogiques dans le cadre de cours universitaires. En effet, trois opinions différentes ont émergé lors de l'analyse des données. D'abord, deux futurs enseignants ne croient pas qu'il est nécessaire de vivre les approches pédagogiques pour apprendre (2/12). Une future enseignante explique que l'utilisation de certaines approches pédagogiques, notamment l'approche coopérative (technique du jigsaw) dans la

citation qui suit, n'optimise pas son apprentissage.

(...) Disons que j'ai un chapitre de livre à lire. Je vais trouver ça bien moins long de lire tout mon chapitre au complet, de le comprendre moi avec ma façon de comprendre que d'avoir lu juste une partie et d'aller en classe puis de prendre les raisonnements des autres. Dans le fond, c'est comme un souci d'économie qui n'en est pas un. C'est pour ça que dans le cadre d'un cours de didactique, je ne comprends pas pourquoi on va perdre une heure de notre temps, c'est plate là, c'est négatif comment je le dis, mais pour moi c'est vraiment une perte de temps. On va perdre une heure de notre temps. Souvent, qu'est-ce qui arrive, c'est que la plupart des gens ne discutent pas de ça, dans le contexte universitaire, donc ça nous fait perdre du temps puis je ne suis pas ici pour perdre du temps (ES8, 28067-29163).

Sept étudiants sur douze sont plutôt d'avis qu'il est important de vivre une variété d'approches pédagogiques en formation des maîtres. Un étudiant mentionne qu'il a fait la découverte d'une approche pédagogique qu'il a vécue à l'université : « (...) Ce prof m'a fait réaliser que l'approche par découverte peut être intéressante, par petite dose seulement. Elle demande un effort cognitif supérieur que peu d'élèves au magistral ne sont habitués de fournir (...) » (ES11, 52877-53726). Une autre étudiante spécifie qu'elle apprend davantage en action.

Je me rappelle surtout d'un des deux cours pour préscolaire. [La formatrice universitaire] nous faisait vraiment vivre ce qu'elle nous montrait. Un moment donné, il fallait monter une pièce de théâtre. Mais, il fallait le faire pour vrai, comme les enfants l'auraient fait. On suivait vraiment les étapes que les enfants auraient suivies normalement. Ça, je trouvais ça vraiment bien parce que tu apprends vraiment plus quand tu le fais que quand tu fais juste te le faire dire (...) (ES7, 10827-11447).

Cette opinion est partagée par plusieurs étudiants reçus en entretien : « Les meilleurs apprentissages c'est toujours les apprentissages qu'on vit, qu'on est vraiment dedans. (...) Dans notre formation, on va avoir vécu chacune des approches et on va être capable de les reproduire plus tard dans notre carrière » (ES12, 19491-19591); « Quand tu apprends quelque chose, c'est amusant de l'expérimenter pour vrai. Tu peux essayer de le faire en stage » (ES10, 21813-21924) et « Moi, c'est ça qui m'a

marquée, de le vivre. (...) Si on veut être capable de le vivre comme il faut avec nos élèves, moi je pense qu'il faut l'avoir vécu une première fois par nous-mêmes pour être capable de bien l'appliquer (...) » (ES6, 19919-20565).

Enfin, une future enseignante soutient qu'il est préférable d'avoir un juste milieu entre les approches traditionnelles et l'expérimentation des approches pédagogiques à l'université : « C'est bien, mais il y a un juste milieu, moi je pense que ça serait bien en première année de vivre [les approches pédagogiques], moins en trois-quatre [3^e-4^e année du baccalauréat] » (ES9, 20956-21080).

Outre le rôle de tisseur de liens entre la théorie et la pratique, de transmetteur, de metteur en situation réelle, le formateur universitaire joue un rôle d'**exemple** selon quatre des douze étudiants interrogés. En d'autres mots, une étudiante spécifie qu'un formateur universitaire qui inspire de bonnes façons d'être ou d'agir influence ses pratiques d'enseignement en stage : « Je pense qu'on a des professeurs vraiment extraordinaires dans le bac qui doivent être merveilleux devant une classe de primaire. Ça nous donne le goût de faire la même chose » (ES9, 24015-24195). Un étudiant explique le réinvestissement des contenus et des approches dans son stage : « Dès que j'ai eu (...) le cours des modèles d'enseignement, j'ai essayé d'utiliser ça dans mon stage qui suivait » (ES12, 8454-8589). Aussi, cet étudiant témoigne de l'importance de vivre les approches pédagogiques et du rôle que joue le formateur universitaire à cet égard : « Oui, nos formateurs universitaires vont avoir eu un rôle. (...) Si on ne l'a jamais vécu [l'approche pédagogique], si on ne l'a jamais expliqué, on ne va jamais l'utiliser, ça c'est sûr » (ES12, 5063-5228). Une autre étudiante corrobore cette idée d'influence du formateur universitaire.

Moi je m'identifie plus à leurs approches pédagogiques que [les formateurs universitaires] ont utilisées avec nous. C'est sûr que ça va plus influencer. (...) Comment eux nous ont enseigné, je l'ai appliqué avec mes élèves. (ES5, 27973-28383)

Par ailleurs, les formateurs peuvent aussi être des exemples à ne pas suivre, comme le soulève cette étudiante : « C'est un modèle (...). Je pense que ça nous montre ce qu'on veut faire, puis ce qu'on veut moins faire concrètement aussi » (ES2, 19119-19483). Certains étudiants spécifient qu'ils se rappellent beaucoup des formateurs qui leur ont donné le contre-exemple. Ils ne veulent pas leur ressembler dans leur enseignement en classe préscolaire et primaire.

C'est bon d'avoir un contre-exemple aussi. Au début, j'étais neutre pour certaines choses, l'université m'a amené à être négatif face à certaines choses. (...) Si tu présentes mal la matière, tu es mieux de ne pas la présenter parce que tu peux, avec certaines méthodes, rendre les choses lourdes et tellement ennuyantes (...). Je pense que c'est important la manière de présenter [la matière]. C'est souvent la première chose que je critique dans les évaluations de cours. À chaque fois que je vois le titre du cours, j'ai l'impression que ce cours-là va être fantastique. (...) J'arrive dans le cours, je me rends compte que ce qu'on me présente c'est des PowerPoint (...) (ES11, 7001-8177).

Ensuite, le formateur universitaire joue un rôle de **motivateur**¹⁰, selon quatre futurs enseignants. La passion doit être transmise de manière à permettre aux futurs enseignants de la réintroduire dans leur pratique auprès des enfants du préscolaire et du primaire comme le soulève cet étudiant :

Ils peuvent avoir une influence, définitivement. Je crois que c'est une question de toujours montrer cette passion-là qu'on a et d'essayer de la transmettre. (...) C'est la même chose qu'on essaie de faire avec nos élèves de transmettre une passion pour la lecture, pour les mathématiques, pour les sciences. Il faut que nos formateurs universitaires aient ces mêmes passions-là pour les approches pédagogiques puis pour la didactique en général. C'est un peu leur rôle finalement (ES12, 14915-15420).

¹⁰ Pour Tardif, le rôle de motivateur concerne l'insistance sur l'engagement de l'élève, la persistance dans la tâche. Ici, ce mot est plutôt utilisé dans le sens de motiver ses étudiants, transmettre une passion pour l'éducation, etc .

Finalement, deux futurs enseignants soutiennent que le formateur universitaire doit jouer le rôle de **preneur de décision** au regard des approches pédagogiques à utiliser par les étudiants en stage. En fait, le formateur devrait rendre obligatoire l'utilisation des différentes approches pédagogiques dans le cadre des travaux universitaires ou dans le cadre des stages.

Rendre obligatoire [l'utilisation des approches pédagogiques en stage]. Quelle activité avez-vous faite? Qu'est-ce que vous en avez ressorti? Que ce soit vraiment obligatoire parce qu'on s'entend que souvent ce qui motive les étudiants c'est quand c'est obligatoire ou que c'est un travail (...) (ES7, 26065-26798).

Selon Tardif (1997), l'enseignant preneur de décision doit choisir des activités qui « permettent à l'élève de développer des connaissances utiles, des connaissances dont il aura besoin dans le monde réel » (p. 306). Le formateur a une emprise sur ce qu'il exige dans les stages. En effet, les professeurs invités et la direction du programme, eux-mêmes des formateurs, décident des exigences de stage. Cette exigence d'utilisation des approches pédagogiques assurerait une diversité pédagogique en stage.

Bien que ce point de vue soit minoritaire, il semble intéressant de noter qu'une étudiante mentionne explicitement que les formateurs n'ont aucune influence sur l'utilisation des approches pédagogiques par les futurs étudiants. Par ailleurs, une autre étudiante explique plutôt « qu'il y en a beaucoup [de formateurs universitaires] qui ont eu de l'influence, mais pas par rapport aux approches pédagogiques » (ES3, 21345-21448). Deux autres étudiants abondent dans le même sens que cette dernière. Une ne tient pas à ressembler à ces formateurs universitaires : « (...) c'est au niveau universitaire, moi je suis au primaire, donc il y a une grosse différence. Je n'ai pas eu d'enseignants à l'université auxquels je veux ressembler » (ES4, 13421-13603) alors que l'autre pense que l'influence au regard des approches pédagogiques aurait été

davantage au niveau de la théorie que de la pratique : « Au niveau de la théorie, je pense que oui, au niveau de la pratique peut-être moins » (ES8, 31221-31410).

Afin de présenter une synthèse des rôles énoncés ci-dessus, la Figure 4.10 réunit les différents éléments de cette section. Le modèle synthèse du cadre de référence a inspiré la conception de cette figure qui permet de comprendre le rôle que les formateurs peuvent jouer dans l'utilisation des approches pédagogiques chez les futurs enseignants.

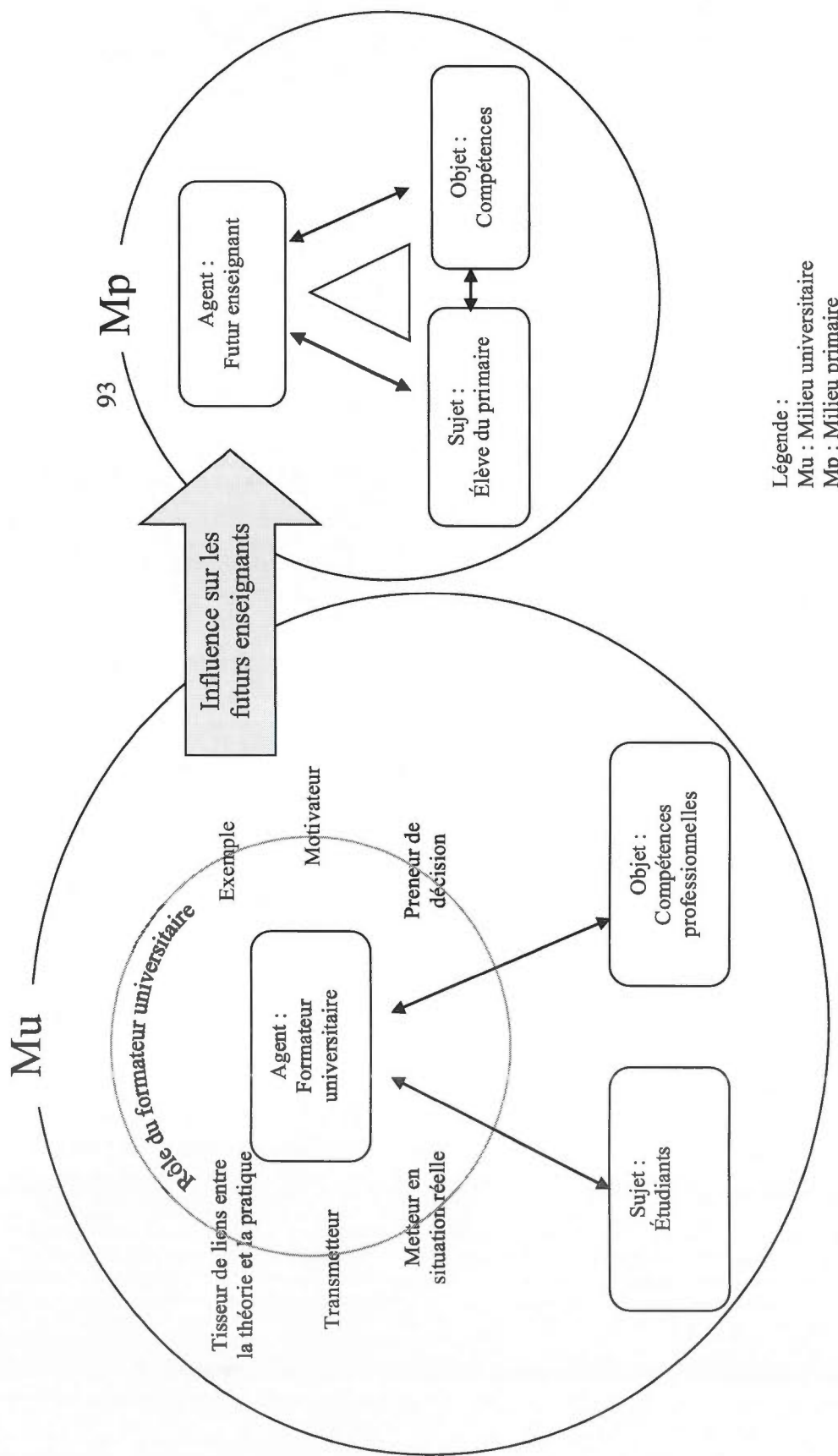


Figure 4.10 Résumé de la conception des étudiants en formation initiale des enseignants des rôles que jouent leurs formateurs universitaires dans l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées

Les étudiants interrogés en entretien semi-dirigé ont émis certaines pistes de réflexion qui permettent de conclure que, selon eux, les rôles des formateurs sont multiples. Notamment, le formateur peut être à la fois un tisseur de liens entre la théorie et la pratique, un transmetteur, un metteur en situation réelle, etc. C'est donc dire que les formateurs peuvent jouer plusieurs rôles. Ces rôles peuvent avoir des incidences sur l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées selon les étudiants en ÉPEP : « Oui, je pense absolument qu'ils ont une influence. Pour l'instant, ils n'ont peut-être pas encore assez d'influence » (ES11, 29179-29444). Finalement, l'analyse du discours des étudiants permet de constater que les formateurs les moins appréciés des étudiants jouent eux aussi, bien que moins positivement, un rôle dans la formation des futurs enseignants, puisqu'ils constituent un « contre-exemple ».

Les sections qui suivent, malgré qu'elles ne répondent pas directement aux deux objectifs spécifiques de recherche, apportent des éléments jugés importants par l'étudiante-chercheuse. Ces sections mettent en lumière le fait que beaucoup d'autres facteurs affectent l'utilisation d'approches pédagogiques par les étudiants. En fait, l'influence sur les approches pédagogiques ne relève pas qu'exclusivement du formateur universitaire. C'est plutôt dans un contexte plus large et global que l'influence sur l'utilisation des approches pédagogiques est envisagée. Ainsi, dans la partie suivante, il sera question des autres facteurs qui influencent la diversification des approches pédagogiques en stage.

4.3 Les facteurs qui influencent la diversification des approches pédagogiques en stage

Cette partie met en lumière d'autres éléments qui auraient incité ou auraient été des obstacles à la diversification des approches pédagogiques chez les étudiants en ÉPEP de 4^e année. Malgré que cette partie ne soit pas en lien direct avec les objectifs spécifiques de recherche, il a été jugé pertinent d'exposer ces résultats, puisque ceux-ci peuvent être éclairants pour la discussion qui va suivre.

D'abord, il est important de spécifier que six étudiants (6/12) mentionnent que **l'enseignant associé** a une grande influence sur les pratiques des étudiants en stage et qu'il en est une figure centrale, comme le relève cette étudiante : « les maîtres associés sont vraiment les plus importants dans toute la formation universitaire » (ES3, 27606-27698). En fait, cette étudiante croit que les stages sont nécessaires à la formation.

(...) [Les maîtres associés] que j'ai eus étaient super motivés, super gentils. C'est eux qui te voient dans le fond. Moi je trouve que les notes que tu as à l'université, oui c'est important, mais ce que tu vas voir dans ton stage, ce que tu vas vivre avec ton maître associé, c'est vraiment ça l'important. (...) C'était vraiment formidable d'avoir des stages parce que si je n'avais pas eu de stages, je ne pense pas que je finirais cette année, j'aurais lâché avant. Sans stage, je ne serais pas restée, c'est sûr (ES3, 27762-28760).

Un autre futur enseignant explique que lorsque son maître associé diversifie ses approches d'enseignement, cela exerce une influence favorable sur sa propre diversification en enseignement : « À mon dernier [stage], j'en ai fait plus [d'approches pédagogiques] parce que mon enseignante associée en faisait plus. Donc, elle était plus à l'aise pour m'outiller (...) » (ES12, 833-1039). Or, le milieu de stage serait, pour d'autres étudiants, un facteur limitant à l'exploration d'approches pédagogiques différentes. En effet, 10 étudiants en ÉPEP (10/12) sont d'avis que les

maîtres associés peuvent limiter les stagiaires dans leurs tentatives de varier les approches d'enseignement. Une future enseignante en témoigne dans l'extrait suivant :

Souvent, on ne peut pas partir avec des projets comme on voudrait ou, juste mener la classe, la gestion de classe, des choses comme ça. Ce n'est pas comme nous on veut. C'est souvent comment l'enseignant l'entend. [Il] a déjà mis le cadre. C'est beau qu'on nous dise de s'imposer, mais des fois ça ne marche pas comme ça avec l'enseignant associé (ES10, 4181-4523).

Le cadre de la classe élaboré par l'enseignant associé semble être très important. En effet, quatre étudiants expliquent que le cadre à respecter diminue leur chance de pouvoir explorer différentes approches en stage : « Mais moi (...) en stage, je trouve ça difficile de mettre en application les approches qu'on a apprises parce que souvent, ils ont déjà une planification ou ils ont déjà une base (...) » (ES9, 3068-3317). Beaucoup tentent de ne pas chambouler la classe du maître associé. La règle semble être d'enseigner comme son maître de stage : « Je m'adapte beaucoup au professeur associé avec lequel je suis. Je ne suis pas là pour bouleverser rien, habituellement je suis les méthodes déjà établies » (ES11, 103-254).

Ensuite, certains éléments relatifs au **contexte de stage** (ressources financières, durée) rendent difficile la diversification des approches pédagogiques. En effet, les moyens sont limités et surtout le temps manque lorsque vient le moment de commencer un projet d'envergure. Cet étudiant témoigne de sa volonté de mener à terme un projet qu'il a finalement laissé en plan par manque de temps : « (...) C'était vraiment une belle activité qu'on aurait vraiment pu créer comme projet, mais on n'a pas eu le temps » (ES9, 1896-2118).

Également, de la maternelle à l'enseignement supérieur, c'est **l'enseignement traditionnel qui domine largement**. Cette prépondérance de l'enseignement magistral explique ce manque de familiarisation des différentes approches et expliquerait l'enseignement conservateur des étudiants tel que le relève cet étudiant :

« Je suis baignée dans le magistral depuis que je suis tout petit, c'est la méthode qui est la plus répandue, la plus réconfortante pour tout le monde autant celui qui la reçoit, qui la subit (...) » (ES11, 1885-2182). De plus, le milieu de stage relève souvent d'un enseignement traditionnel, il devient donc difficile pour un futur enseignant, n'ayant presque pas vécu d'enseignement relevant d'une pédagogie novatrice, de l'expérimenter en classe tel que le démontre l'extrait suivant :

J'ai l'impression que les approches qui sont [dans le questionnaire] sont très intéressantes, mais elles ne sont pas très utilisées dans les écoles non plus. Déjà que je ne les vois pas à l'université et que je ne les vois pas à l'école, c'est beaucoup de me demander de les reproduire dans un stage (ES11, 5347-5619).

En somme, cette section a fait l'état des facteurs qui ont un impact sur les approches pédagogiques qu'utilisent les étudiants en ÉPEP en stage. En fait, l'expérience en stage semble pouvoir influencer, tant positivement que négativement, la diversification des approches pédagogiques par les étudiants. Également, l'enseignement majoritairement traditionnel dans tous les paliers de l'éducation freine la diversification des approches pédagogiques en stage. Dans la section suivante, les perceptions des étudiants au regard de leur appréciation de leur formation universitaire seront traitées.

4.4 Les commentaires sur la formation initiale en ÉPEP et les suggestions formulés par les étudiants pour améliorer la formation en lien avec les approches pédagogiques

Cette partie présente plusieurs commentaires qui sont ressortis lors de l'analyse des verbatim des entretiens avec les étudiants en ÉPEP. En fait, les étudiants finissants devaient donner des détails sur leur appréciation de la formation en lien avec les approches pédagogiques. Aussi, ils devaient émettre des recommandations afin d'améliorer la formation en lien avec les lacunes évoquées.

4.4.1 Le curriculum de formation

Selon cinq étudiants (5/12), les cours ayant comme finalité la connaissance des approches pédagogiques sont principalement en début de baccalauréat. Ainsi, les étudiants spécifient qu'ils sont **peu en contact avec les modèles d'enseignement par la suite**. À cet égard, un étudiant mentionne que la formation ne revient pas assez sur les différentes approches et que les étudiants finissent par les oublier : « En théorie, on a seulement un cours d'approches pédagogiques, donc c'est sûr que oui on peut voir toutes les approches là-dedans, mais si on ne les voit pas un moment donné on va juste les avoir oubliées » (ES12, 19290-19489). Un étudiant exprime son désir de voir une variété d'approches pédagogiques dans les différents cours. Il croit que le comité de programme devrait se pencher sur la question.

Le comité de programme pourrait se rassembler pour dire : « Tel cours va se donner selon telle pédagogie et tel cours telle [pédagogie]. Ou c'est juste vous allez devoir faire une seule activité ou un seul travail selon cette pédagogie-là. » Parce qu'on ne les voit pas (...) (ES12, 12070-12542).

4.4.2 Les liens entre la théorie et la pratique

Malgré un avancement certain au regard de l'arrimage entre la théorie et la pratique, il semble que les étudiants y voient toujours des améliorations possibles à apporter à la formation : « C'est souvent tout théorie ou tout pratique et j'aimerais ça avoir un beau mélange des deux à chaque fois » (ES9, 30710-30818). Notamment, tel que le relève cette étudiante, il est difficile d'appliquer les contenus théoriques dans la pratique en stage : « Quand on apprend les méthodes pédagogiques dans les cours universitaires, souvent c'est décontextualisé, c'est la théorie. On ne voit pas beaucoup d'exemples pratiques de ça. Ce qui fait que quand on essaie de l'appliquer, dans le fond, on apprend sur le tas » (ES8, 4643-4902).

4.4.3 La compétence des formateurs universitaires

Selon quatre étudiants rencontrés, il y a de très bons formateurs dans la formation en ÉPEP, tel que le souligne cet étudiant :

J'ai une très bonne perception de mes formateurs, je ne me suis jamais disputé avec personne. (...) Ils font ce qu'ils peuvent du mieux qu'ils peuvent, selon moi. Je me dis, s'ils sont là, s'ils sont engagés, ils doivent être bons dans ce qu'ils font (ES5, 34746-35100).

Selon deux étudiants (2/12), les enseignants n'actualisent pas assez leur cours : « Moi ça me fait vraiment plaisir quand dans le PowerPoint du prof, tu as des références comme 2010, 2011. Mais c'est normal qu'il y en a de 1970 (...), mais je trouve qu'il y a des enseignants qui ne modifient pas leurs cours » (ES2, 27691-27945).

4.4.4 Le contenu de la formation

Une future enseignante soutient que les cours ne vont pas assez en profondeur en ce qui a trait aux contenus enseignés.

On n'apprend pas (...) assez en profondeur pour être vraiment capable de rentrer dans une classe et de dire, je sais tout ce que j'ai à savoir et je vais l'appliquer. Je suis capable de l'appliquer là, avec ce que je connais. L'apprentissage coopératif, je trouve ça super intéressant, mais je ne me sens pas apte à le faire dans une classe. Je suis allée chercher un autre document par moi-même pour essayer d'apprendre le plus possible là-dessus pour être capable de l'appliquer. (...) Il y a vraiment beaucoup d'approches (...) dans le programme qu'on voit en contexte général, mais qu'on ne voit pas en profondeur. Donc, on ne peut pas vraiment l'appliquer (...) (ES6, 5082-6704).

L'étudiante soutient que les contenus théoriques ne sont pas assez approfondis. Elle ne se sent pas assez prête à enseigner aux élèves du primaire.

Ce quatrième chapitre ayant trait aux résultats de la recherche a permis de dresser le portrait des pratiques en stage des étudiants en ÉPEP de 4^e année. Aussi, il a été question des pratiques des formateurs universitaires en formation initiale des maîtres ainsi que du rôle qu'ils peuvent jouer au regard de l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées par les étudiants. Également, deux sections concernant les autres facteurs qui influencent la diversification des approches pédagogiques et des commentaires concernant la formation ont servi à comprendre davantage la situation de la formation des étudiants en lien avec leurs pratiques en stage. La section qui suit présente des liens entre ces résultats et les écrits dans le domaine en plus de fournir quelques pistes de réflexion afin d'améliorer la formation initiale des maîtres.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le précédent chapitre faisait état des pratiques en stage des étudiants en ÉPEP au regard des différentes approches pédagogiques qu'ils ont utilisées dans le cadre de leurs stages en enseignement. Également, la conception des étudiants du rôle que peuvent jouer les formateurs universitaires au regard de leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées a été analysée.

Le présent chapitre permet de faire un retour sur ces résultats et de les mettre en relation avec les écrits scientifiques. Au terme de ce chapitre, quelques recommandations sont formulées, les limites et les forces de l'étude sont expliquées et, enfin, des pistes de réflexion pour des recherches futures sont proposées pour permettre de poursuivre les avancées dans ce domaine.

Les résultats démontrent que les futurs enseignants ainsi que les formateurs universitaires utilisent beaucoup l'enseignement magistral dans leurs activités d'enseignement. Or, comme le soutient la problématique de l'étude, les futurs enseignants doivent développer des compétences professionnelles qui leur permettent d'enseigner de façon variée aux élèves du préscolaire et du primaire. Il est donc question dans ce présent chapitre de réfléchir aux approches pédagogiques utilisées par les étudiants en stage ainsi qu'au rôle de leurs formateurs universitaires.

5.1 L'utilisation d'approches pédagogiques par les étudiants de 4^e année en ÉPEP

L'analyse des données a fait ressortir un élément important qui pourrait avoir une influence sur l'utilisation des approches pédagogiques. En effet, les étudiants ont des connaissances limitées des approches pédagogiques et de leurs caractéristiques. Ils ont parfois tendance à les mélanger.

5.1.1 La méconnaissance et la confusion des différentes approches pédagogiques

Lors de l'analyse des données, il a été possible de constater que six étudiants (6/12) **ne connaissaient pas certaines approches pédagogiques**. Il semble donc illusoire de demander aux étudiants de diversifier leurs approches alors que leurs connaissances des approches pédagogiques ne sont que partielles. À ce propos, dans son enquête concernant les perceptions qu'ont les praticiens quant à la nature des méthodes en éducation et de leur importance, Messier (2012) a démontré que les enseignants ont une compréhension floue des concepts se rapportant aux méthodes. Le MELS (2007) confirme cette méconnaissance des approches pédagogiques chez les enseignants. L'extrait suivant témoigne de cette méconnaissance des approches pédagogiques par les étudiants finissants.

Quand j'ai fait votre questionnaire, moi et mon amie on se regardait [en se disant] : c'est quoi cette approche-là? On n'a vraiment pas tout vu. Coopération on l'a beaucoup vue, projet on l'a beaucoup vue, même chose par problèmes. Mais traitement de l'information, stratégique, ça ces deux-là je ne savais pas c'est quoi (...) (ES9, 7369-7705).

Voici d'autres courts extraits du discours d'étudiants concernant la difficulté à distinguer les différentes approches pédagogiques :

- « (...) Je ne me souviens plus du terme, mais c'est le prof qui parle et les élèves qui écoutent. C'est très passif. Comment on appelle ça » (ES1, 457-602)?
- « Il y a [des approches pédagogiques] que je ne sais même pas c'est quoi » (ES3, 224-265).
- « J'ai de la misère. Des fois, je trouve que la division entre deux approches peut être quand même assez minime » (ES5, 9747-9879).

De plus, un futur enseignant se décrit comme n'étant pas compétent au regard de l'utilisation des différentes approches pédagogiques : « Je ne me trouve pas compétent, je trouve que j'ai plein de connaissances, je n'ai pas vraiment d'habiletés, je n'ai pas vraiment de compétences, mais je suis très connaissant » (ES11, 8249-8583).

Les étudiants **confondent les différentes approches pédagogiques** dans leur discours. D'abord, il est important de spécifier qu'afin d'attribuer les bons codes aux segments des verbatim concernant l'utilisation des approches pédagogiques des étudiants en stage, l'étudiante chercheuse a pris en compte le contexte. Un étudiant pouvait avoir mentionné par exemple avoir utilisé l'apprentissage par projet alors que la chercheuse a codé cet extrait comme étant l'apprentissage expérientiel. L'extrait suivant témoigne bien de cette différence de codage en lien avec le terme employé par l'étudiant et le code utilisé : « j'ai déjà monté un projet que c'était observer les

feuilles des arbres puis dans le fond, dans le projet, il fallait aller au parc pour aller recueillir tout ça » (ES2, 2516-2673). Dans cet extrait, l'étudiante utilise le mot projet lorsqu'elle fait référence à l'apprentissage expérientiel. Donc, le code attribué n'a pas été apprentissage par projets, mais plutôt apprentissage expérientiel. Cette difficulté lors de la phase de codification a tout d'abord suscité des interrogations. En effet, les étudiants ont de la difficulté à nommer les approches pédagogiques et utilisent parfois le mauvais terme dans leur discours.

Une consultation réalisée en 2007 par le MELS au sujet du renouveau pédagogique a relevé une incompréhension de la notion d'approche pédagogique par les enseignants du primaire et du secondaire. Pour parler d'une même réalité, les écrits en lien avec les approches pédagogiques utilisent différents termes, ce qui complique la compréhension de la notion d'approche pédagogique pour les enseignants (MELS, 2007). Par exemple, certains étudiants interrogés en entretien ne font pas de réelle distinction entre l'apprentissage coopératif ou l'apprentissage par projet et le travail en équipe comme le démontre l'extrait suivant : « par coopératif, j'imagine que c'est la même chose que les petites équipes » (ES4, 865-938)? De plus, les étudiants mélangent également les méthodes et les modèles d'enseignement. À cet effet, Goupil et Lusignan (1993) témoignent de la difficulté de déterminer s'il s'agit d'un modèle ou d'une méthode.

Une enquête menée par Messier (2012) auprès de 250 enseignants démontre que plusieurs praticiens distinguent difficilement les termes suivants : *approche*, *démarche*, *formule*, *méthode*, *modèle*, *procédé*, *procédure*, *stratégie*, *technique*. L'étude de Messier révèle aussi que la plupart des répondants de l'enquête croient qu'il est important de se soucier de cette confusion entre les concepts. Donc, ces constats semblent confirmer les propos de certains chercheurs en éducation qui déplorent le fait que les concepts de ce domaine ne sont pas encore définis clairement et qu'ils ne font pas consensus.

Ces constats sont à la fois éclairants et inquiétants. La théorie devrait assurer la base sur laquelle pourrait se construire une compétence. À ce propos, Beckers (2007) soutient que les savoirs théoriques sont des outils qui éclairent la pratique. Il y a donc lieu de se questionner sur la méconnaissance théorique des approches pédagogiques qui pourrait freiner la diversification pédagogique en stage.

5.1.2 L'approche pédagogique sécurisante ou l'innovation en stage

Le Tableau 4.4 du chapitre des résultats faisait état des intentions des futurs enseignants d'utiliser les approches pédagogiques dans l'exercice de leur future profession. Les résultats étayés dans ce tableau témoignent de la prévalence de l'enseignement magistral dans le discours des étudiants en ÉPEP. En effet, 12 occurrences textuelles se rapportaient à des intentions d'enseigner de façon traditionnelle. Cette étudiante témoigne de son intérêt pour l'enseignement magistral : « Moi, je pense que l'approche magistrale c'est sûr qu'elle va toujours exister. Elle n'est pas toujours bien traitée, mais c'est sûr que c'est important » (ES9, 7122-7294). Les étudiants en insertion professionnelle tendent probablement vers cette approche puisqu'elle est plus rassurante pour eux et moins exigeante au niveau de la préparation. En stage, la réussite est l'enjeu premier pour les étudiants (Petignat, 2010), tel que le relève cet étudiant :

(...) Je ne suis pas de nature stressé, mais quand même, j'aime faire bonne impression aussi. Donc, je ne veux pas trop me planter. Même si plusieurs enseignants associés nous disent que c'est fait pour se planter un stage, en même temps, ce n'est pas amusant (ES12, 7076-7355).

En fait, les stagiaires optent généralement pour des approches assez traditionnelles afin d'alléger leur tâche et probablement aussi parce qu'ils ne sont pas tout à fait prêts à innover. Comme le soutient Blanchette (2007), en début de carrière, les enseignants sont débordés et souvent dépassés par leurs tâches enseignantes. Ils se sentent également mal outillés sur le plan pédagogique. Par conséquent, le stagiaire choisit

une approche connue : « Souvent quand je maîtrise quelque chose, j'aime mieux m'y tenir pour être sûr de savoir. Ce n'est pas que j'ai peur d'essayer des choses, je vais en essayer quelquefois, mais à chaque journée je ne vais pas explorer une nouvelle pédagogie» (ES12, 6786-7024). Également, Martineau et Presseau (2003) pensent que c'est le double défi de l'apprentissage du lieu de travail, des collègues et de l'apprentissage du métier qui amène l'enseignant à adopter une conduite peu novatrice. Selon ces auteurs, la capacité d'innovation viendra plus tard. Aussi, les stagiaires ne sentent pas qu'ils ont toute la latitude nécessaire pour varier les approches : ils doivent se restreindre au « cadre » établi par leur enseignant associé.

5.2 Le rôle des formateurs universitaires

Le chapitre précédent présentait notamment la conception des étudiants du rôle que jouent leurs formateurs universitaires dans la reconduction d'approches pédagogiques diversifiées en stage. À cet égard, certains éléments méritent d'être discutés.

5.2.1 Les pratiques pédagogiques des formateurs en formation initiale des maîtres

Selon une enquête menée par le CSÉ en 2003, l'enseignement magistral demeurait le moyen le plus utilisé par les professeurs en classe. Toutefois, une majorité des formateurs utilisaient également les travaux pratiques, le travail en équipe et la discussion de groupe. Quatre professeurs (n= 4/10) utilisaient l'enseignement individualisé, l'enseignement coopératif et l'enseignement par projets. Les étudiants rencontrés dans le cadre de notre recherche témoignent également de la prédominance de l'enseignement magistral dans le cadre de leur formation initiale. Selon eux, l'apprentissage expérientiel ainsi que l'apprentissage par projets sont beaucoup utilisés par les formateurs universitaires.

Les avis semblent partagés parmi les étudiants interrogés dans le cadre de cette étude quant à l'utilisation des approches à l'université. En effet, plusieurs étudiants sont lassés de l'enseignement magistral à l'université. D'autres soutiennent qu'il est toutefois difficile de faire autrement. Ces étudiants semblent en quelque sorte solidaires des pratiques magistrales de leurs formateurs. Loiola et Tardif (2001) spécifient que les conditions sont difficiles à l'université pour varier les approches. Cet étudiant croit aussi que ce serait difficile d'enseigner autrement à l'université :

(...) J'ai de la misère à voir comment ils pourraient faire ça en utilisant d'autres approches à l'université. Je dirais que c'est comme ancré dans nos têtes. Surtout dans une université. (...) On dirait que toutes les autres approches c'est plus pour les plus jeunes. (...) Faire des équipes avec 50-60 étudiants dans un groupe, en tout cas, j'ai de la misère à le voir (...) (ES1, 21 801- 22 628).

La structure même du système éducatif universitaire permet difficilement de favoriser l'approche constructiviste et le développement des compétences professionnelles (Bélair, 2007). Aussi, Portelance (2007) soutient que l'environnement pédagogique rend difficile la possibilité de mise en contexte des savoirs disciplinaires des étudiants.

De plus, certains étudiants dénonçaient les approches novatrices vécues à l'université. À ce propos, Langevin et Bruneau (2000) expliquent la volonté des étudiants de voir leurs formateurs universitaires transmettre le savoir : « les étudiants sont habitués à un style plutôt transmissif d'enseignement et ils ne désirent pas nécessairement toujours vivre des pédagogies centrées sur eux » (p. 55).

5.2.2 La comparaison des pratiques pédagogiques des stagiaires de 4^e année en ÉPEP et des pratiques pédagogiques des formateurs universitaires

Les approches pédagogiques utilisées par les stagiaires sont-elles influencées par les pratiques pédagogiques de leurs formateurs universitaires? Telle est la question centrale de ce projet de recherche. La Figure 5.1 suivante met en parallèle l'utilisation des approches pédagogiques par les stagiaires et celle des formateurs universitaires.

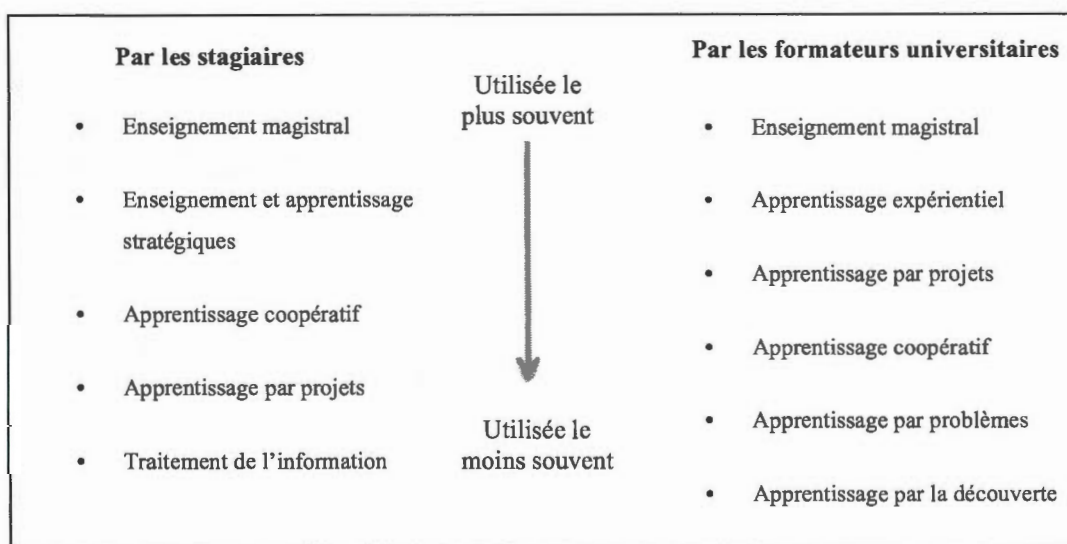


Figure 5.1 L'utilisation des approches pédagogiques par les stagiaires et la perception de l'utilisation des approches pédagogiques par leurs formateurs universitaires

À la lumière de cette figure, il est possible de confirmer que l'enseignement magistral est l'approche pédagogique la plus utilisée par les formateurs universitaires et par les stagiaires. Toutefois, certains éléments méritent qu'on s'y attarde. Entre autres, l'apprentissage expérientiel, l'une des approches les plus utilisées en formation des maîtres, n'est pas l'une des plus utilisées en stage. Selon Mandeville (2009), l'apprentissage expérientiel redonne à l'apprenant une certaine emprise sur son processus d'apprentissage, ce qui expliquerait peut-être la prédominance de cette

approche pédagogique en formation des maîtres depuis l'avènement du paradigme de l'apprentissage. Pour sa part, Ménard (2007) soutient que « l'apprentissage expérientiel occupe une place importante dans le milieu de l'éducation au Québec, que ce soit en classe, en laboratoire ou en stage, du primaire à l'université » (p.110). Alors, pourquoi cette approche serait sous-utilisée en stage chez les participants de notre étude? Il est possible de penser que les étudiants ne l'utilisent pas beaucoup notamment parce que, selon Ménard (2007), cette approche socioconstructiviste nécessite une planification minutieuse.

À l'opposé de l'apprentissage expérientiel, les étudiants utilisent l'enseignement et l'apprentissage stratégiques en stage alors que cette approche est quasi-inutilisée en formation des maîtres. Ainsi, la Figure 5.1 démontre que ce n'est pas nécessairement parce qu'une approche est utilisée à l'université que les stagiaires vont la reproduire et vice versa. Même si l'on aurait pu croire que les formateurs universitaires exercent un rôle central dans la reconduction des approches pédagogiques en stage par les étudiants, l'analyse de la figure ci-dessus démontre que cette influence est complexe. En effet, le rôle des autres acteurs en jeu, ainsi que plusieurs autres facteurs, semble avoir aussi une incidence sur les approches pédagogiques utilisées par les stagiaires.

Un chercheur de la Suisse, Petignat (2010), a interrogé une vingtaine d'enseignants novices du primaire sur leur habitus professionnel¹¹. Le Tableau 5.1 qui suit présente les origines supposées des composantes de l'habitus des novices selon Petignat.

¹¹ Un professionnel se caractérise par une identité et par l'ensemble de savoirs, de compétences, de schèmes, de routines, de représentations, de croyances, de valeurs, d'attitudes qui guident et structurent sa pratique (Petignat, 2010).

Tableau 5.1 Origine supposée des composantes de l'habitus des novices selon Petignat (2010, p. 105)

Origine supposée	Commentaires sur l'origine de la compétence	%
Histoire personnelle	Liée à son histoire personnelle, sa biographie, son origine familiale, son éducation, ses valeurs.	25,6
Pratique d'enseignant en classe	Liée à sa première pratique enseignante dans sa première classe, en dehors d'un regard évaluateur extérieur.	24
Formation initiale	Liée aux cours de formation initiale. Les cours ne sont pas forcément précisés. Un lieu de première prise de conscience, confirmée dans les stages ou dans la première pratique autonome.	21,9
Stage pratique	Liée aux stages pratiques de la formation initiale. Les stages ne sont pas forcément précisés.	18,7
Métier d'élève	Liée à son propre parcours scolaire d'élève ou d'étudiant, soit en positif, soit en négatif.	2,7
Contacts informels avec les collègues	Liée aux contacts informels avec des collègues ou à des rencontres fortuites.	2,3
Origine non définie	Il est impossible pour le novice de nommer l'origine de la compétence annoncée.	2,1
Autres		2,7

Malgré les différences entre la formation initiale en Suisse et celle offerte au Québec, cette étude permet de réfléchir à l'influence des formateurs sur les approches pédagogiques utilisées par les futurs enseignants québécois. L'étude de Petignat (2010) démontre que les novices ne perçoivent pas les stages pratiques comme la source première de leur connaissance en enseignement. Les résultats de cette recherche soutiennent plutôt que la formation initiale a une plus grande influence que les stages pratiques sur l'habitus professionnel des novices. Ces résultats semblent confirmer l'intérêt d'étudier l'influence de la formation théorique sur l'utilisation des approches pédagogiques par les étudiants. Par ailleurs, les résultats de la présente étude semblent soutenir le fait que les stages pratiques influencent grandement les

étudiants. Entre autres, les formateurs de stage occupent une place importante aux yeux des stagiaires. Les formateurs universitaires exercent aussi une influence sur les futurs enseignants. C'est surtout au niveau de l'expérimentation et de l'explication théorique de l'approche pédagogique à l'université que les formateurs universitaires auraient de l'influence selon cet étudiant :

J'ai pu expérimenter beaucoup d'approches que j'avais vues dans mes cours à [l'université] dans le milieu scolaire. Donc pour cela, ça m'a aidée. Aussi, les lectures qui étaient fournies, les activités qu'on faisait en classe, je pouvais facilement les utiliser. Donc, pour le matériel apporté par les professeurs à l'université, ça m'a aidée en stage (ES4, 6497-6853).

Toutefois, cette influence positive des formateurs universitaires est souvent accompagnée de contraintes soulevées par les étudiants. Par exemple, « Tout dépendant de leurs approches pédagogiques » (ES10, 21195-21307), « au niveau de la théorie, je pense que oui, au niveau de la pratique peut-être moins » (ES8, 31221-31410), « pour les cours oui, mais les formateurs comme tels, non » (ES4, 13 179-13 379) et « (...) certains formateurs n'ont pas eu leur influence par rapport à leur façon de procéder, mais plus par leur personnalité » (ES11, 29179-29444).

L'histoire personnelle, comme le définit Petignat (2010), est aussi ressortie comme un facteur influençant l'utilisation des différentes approches pédagogiques. Entre autres, trois étudiants (3/12) font référence à leur créativité. À ce propos, une étudiante témoigne de sa façon de planifier : « Cela dépend vraiment de ma créativité. (...) Si j'ai un contenu à faire apprendre, j'essaie de voir quelles avenues sont possibles puis ce qui est réaliste » (ES8, 8587-8761).

Également, comme mentionné dans le chapitre précédent, les formateurs universitaires peuvent être des modèles positifs ou agir comme contre-exemples pour les étudiants. Les contacts avec les formateurs universitaires forgent la pensée et surtout contribuent à bâtir un référentiel de pratiques enseignantes souhaitables par le

futur enseignant. De plus, dans la catégorie que Petignat (2010) nomme **métier d'élève**, l'enseignement principalement traditionnel reçu du primaire à l'université influence les pratiques en stage des étudiants : « L'enseignement que j'ai reçu comme élève au primaire c'était beaucoup magistral, puis à l'université aussi » (ES4, 2440-2877).

Finalement, la **pratique d'enseignant en classe**¹² est aussi un facteur qui influence l'utilisation des approches pédagogiques tout comme le démontre l'étude de Petignat (2010). Cependant, certains futurs enseignants, interrogés dans le cadre de notre étude, mentionnent que leur expérience en enseignement est limitée et que cela freine leur utilisation de différentes approches en stage.

En ce moment non, je ne me considère pas vraiment diversifiée parce que justement je ne fais pas vraiment de suppléance pendant mes études. Compte tenu des stages qu'on a eus, je n'ai pas d'expérience point. (...) J'ai l'expérience des stages puis c'est tout » (ES7, 9016-9294).

Les propos de cette future enseignante illustrent que certains stagiaires ont peu d'expérience et qu'il est difficile pour eux de diversifier leurs approches pédagogiques. D'ailleurs, Martineau et Presseau (2003) soutiennent dans le même sens que les novices adoptent une conduite peu novatrice et que l'innovation arrivera un peu plus tard.

¹² Liée à la première pratique d'enseignant dans la première classe du novice, en dehors d'un regard évaluateur extérieur.

5.2.3 La comparaison entre les rôles des formateurs universitaires rapportés par les étudiants et la littérature scientifique

Cette étude a fait ressortir certains rôles du formateur universitaire (un tisseur de liens entre la théorie et la pratique, un transmetteur, un metteur en situation réelle, un exemple, un motivateur et un preneur de décision) qui vont dans le sens des résultats de l'étude menée par Gohier, Anadon et Chevrier (2007). La présente étude complète les résultats de l'étude de Gohier et coll., notamment en apportant le point de vue d'un acteur supplémentaire, celui de l'étudiant. En effet, les résultats de l'étude de Gohier et coll. exposent les opinions des superviseurs de stage, des enseignants associés et directeurs d'établissement au regard des rôles souhaités pour le professeur, mais pas le point de vue des futurs enseignants. Les Tableaux 5.2 et 5.3 illustrent les rôles auto attribués par les professeurs dans l'étude de Gohier et coll. et les rôles attendus du professeur selon les autres acteurs.

Tableau 5.2 Catégories de rôles auto attribués par les professeurs et souhaités pour le professeur par les autres acteurs (Gohier et coll., 2007, p. 302-303)

Rôles auto attribués par les professeurs
Accompagner, encadrer les étudiants
Former les étudiants à la théorie, à la pédagogie
Développer l'esprit critique et réflexif de l'étudiant
Favoriser l'amour de la profession et le développement professionnel
Faire des rétroactions
Connaître le milieu de pratique
Être médiateur : entre théorie et pratique, entre l'université et le milieu de pratique, médiateur culturel
Partager son expérience
Être un modèle

Tableau 5.3 Catégories de rôles souhaités pour le professeur par les autres acteurs (Gohier et coll., 2007, p. 305 à 307)

Rôles souhaités pour le professeur selon les autres acteurs de l'étude
Connaître le milieu pratique
Être plus présent sur le terrain
S'ajuster au milieu

Premièrement, le formateur doit être un **tisseur de liens entre la théorie et la pratique**. L'étude de Gohier et coll. (2007) démontre que le professeur s'attribue ce rôle : connaître le milieu de pratique ; être médiateur entre théorie et pratique, entre l'université et le milieu de pratique, médiateur culturel et partager son expérience. En fait, le professeur « partage son expérience d'enseignant avec l'étudiant, même si l'ordre d'enseignement diffère de celui du stagiaire, et se présente comme un modèle pour celui-ci » (Gohier et coll., p. 290). Les superviseurs de stage, les enseignants associés et les directeurs d'établissement souhaitent que les professeurs connaissent le milieu pratique, soient plus présents sur le terrain et s'ajustent au milieu (Gohier et coll.).

Une étude, réalisée par Laursen en 2007 auprès de 34 futurs enseignants, témoigne de trois problèmes à propos de la relation entre la théorie et la pratique en formation des maîtres : 1) les programmes de formation des maîtres n'offrent pas assez d'outils et de méthodes; 2) les formateurs enseignent des théories, mais ne se préoccupent pas de la façon de l'utiliser dans la pratique; 3) les formateurs donnent des idées de réinvestissement dans la pratique, mais ces idées sont souvent trop théoriques et trop éloignées de la réalité scolaire. Mandeville (2009) soutient pour sa part que « (...) l'étudiant apprend des choses significatives d'abord et avant tout à partir de son expérience » (p. 125). Ainsi, si une approche magistrale permet l'apprentissage de

connaissances, la « mise en contexte à partir de situations pratiques » (MEQ, 2001b, p. 218) favorise davantage le développement des compétences tout en soutenant la cohérence de la formation (MEQ).

Deuxièmement, le formateur universitaire joue un rôle de **transmetteur**. Tout comme les acteurs de l'étude de Gohier et coll. (2007), les étudiants soutiennent que le formateur universitaire doit les aider à apprendre les différentes approches pédagogiques en les présentant et en les expliquant. Une étude menée par St-Pierre, Bédard et Lefebvre en 2012, qui cherchait à identifier les rôles exercés par les formateurs et les actes pédagogiques effectués en contexte novateur de formation universitaire, a démontré que les rôles de coaching et de transmission d'information étaient les plus utilisés. Il est intéressant de constater que malgré le fait que cette étude concerne des enseignants qui interviennent dans des programmes novateurs, le rôle de transmetteur de savoir demeure dominant. Les résultats issus de l'analyse des données de la présente étude ont démontré, comme le relève le *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire* élaboré par Brassard (2012), que le formateur universitaire doit être un transmetteur. Il doit « communiquer ses connaissances et son expérience aux étudiants en vue de les instruire tout en facilitant leur parcours et en confrontant leurs idées » (p. 11).

Troisièmement, les formateurs jouent un rôle de **metteur en situation réelle**. Les étudiants soutiennent l'importance de vivre les approches pédagogiques dans leur apprentissage. L'enseignant de niveau universitaire doit amener les étudiants à s'engager dans des actions concrètes (Brassard, 2012). Vivre les approches pédagogiques alimenterait le référentiel de modèles d'enseignement des futurs enseignants en leur donnant un modèle et des étapes à suivre.

Quatrièmement, le formateur universitaire est un **exemple** pour les étudiants. Le rôle d'exemple n'est pas recensé explicitement dans l'étude de Gohier et coll. (2007).

Cependant, il est possible de faire des rapprochements avec le rôle « être un modèle ». L'analyse des données permet de constater que les étudiants ne s'attendent pas à ce que leurs formateurs universitaires réalisent les tâches demandées devant la classe (modèle), ils veulent plutôt s'inspirer ou s'identifier à leurs formateurs. Dans le chapitre des résultats, il a aussi été question de l'exemple à ne pas suivre. Bref, le terme « exemple », même s'il se rapproche du « modèle » de Gohier et coll., semble plus approprié dans le cas de la présente étude, puisque le formateur peut être un exemple ou un contre-exemple au regard de l'utilisation des approches pédagogiques diversifiées.

Cinquièmement, le rôle de **motivateur** est attribué aux formateurs universitaires par les étudiants. Dans l'étude de Gohier et coll. (2007), les professeurs s'attribuent le rôle de stimuler un amour pour la profession et le développement professionnel. Les futurs enseignants de la présente étude appuient les résultats de cette recherche en soutenant que c'est important d'être passionné comme en témoigne cet étudiant.

(...) Quand [le formateur] est passionné, ça donne le goût d'en faire. Quand il est plus ou moins intéressé, ça ne te donne pas le goût, ça te démotive d'une certaine façon. Donc, je pense que l'enseignant change beaucoup de choses dans notre formation (ES6, 23538-24574).

Un motivateur est aussi un enseignant qui encourage ces étudiants. Entre autres, Brassard (2012), soutient que le rôle d'encadrement est important. L'auteure souligne que « la personne compétente est également capable de faire preuve d'efficacité, de réalisme, de support et sait encourager les étudiants » (p. 11). Un motivateur reconnaît donc le travail et le progrès de ses étudiants et les encourage à poursuivre.

Finalement, le rôle de **preneur de décision** est associé aux formateurs universitaires. Les formateurs ont le choix d'exiger ou non l'utilisation des différentes approches pédagogiques par les étudiants en stage. Brassard (2012) soutient que le professeur doit mettre en place des activités qui permettent le développement des apprentissages.

Le formateur doit également s'assurer que les modalités d'évaluation permettent la certification de l'atteinte des compétences professionnelles. En prenant la décision d'exiger que les étudiants expérimentent des approches diversifiées en stage, les formateurs favorisent le développement des compétences professionnelles à concevoir et à piloter des situations d'enseignement-apprentissage. De plus, ils sont mieux en mesure d'évaluer si le futur enseignant est capable de choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées par le programme de formation.

5.3 Recommandations pour la formation initiale des maîtres

Lors des entretiens semi-dirigés, la question suivante a été posée aux étudiants : avez-vous des suggestions à nous faire quant à la façon dont les formateurs universitaires pourraient mieux intervenir afin que vous utilisiez davantage d'approches pédagogiques diversifiées dans vos stages? Les étudiants ont émis plusieurs suggestions qui ont été analysées.

Il apparaît pertinent de se référer aux résultats d'une recherche portant sur des programmes exemplaires afin d'orienter les recommandations qui seront formulées. Une étude réalisée par Darling-Hammond en 2006 a répertorié les caractéristiques d'une formation de qualité de sept programmes dits « exemplaires ». Dans le cadre de cette recherche, était considéré comme « exemplaire », les formations qui réussissent à former des enseignants centrés sur l'apprentissage et qui sont en mesure d'intervenir de manière différenciée. Les résultats obtenus démontraient qu'une formation de qualité devrait avoir une bonne cohérence interne répartie sous 3 axes, soient :

1. D'abord, la formation prend appui sur une vision de l'enseignement qui s'articule autour d'un ensemble d'idées clés ou de valeurs qui traversent le programme et sont continuellement revisitées dans les différentes activités.
2. Ensuite, les activités de formation sont développées en s'adossant à une conception explicite et partagée des processus de formation à déployer pour soutenir le développement professionnel des enseignants.
3. Enfin, la structure du programme et l'encadrement fourni aux étudiants permettent qu'une articulation étroite se tisse entre l'expérience de stage et les cours, de manière qu'un savoir d'action puisse se construire sur des bases théoriques solides. (Darling-Hammond (2006), cité dans Desjardins (2008))

La présente recherche sur les conceptions des étudiants en ÉPEP du rôle que peuvent jouer les formateurs universitaires a permis de recueillir différentes suggestions qui vont dans le sens de ces trois axes. Ainsi, au terme de l'étude, quelques recommandations susceptibles d'améliorer la formation initiale des maîtres peuvent être formulées.

L'articulation entre la théorie et la pratique a fait l'objet de plusieurs préoccupations pour les étudiants rencontrés. Les formateurs universitaires ont donc un rôle à jouer dans le développement des bases théoriques concernant les approches pédagogiques. Pour être cohérente aux yeux des étudiants, cette formation théorique doit inévitablement être en lien avec la pratique.

Recommandation 1 :

S'assurer d'offrir une formation théorique qui établit des liens avec la réalité enseignante.

Afin d'emmener les étudiants à tisser des liens étroits entre les contenus théoriques et le milieu scolaire, les formateurs universitaires devraient, selon des exemples donnés par les étudiants : travailler davantage avec les manuels scolaires, demander aux étudiants d'aller expérimenter leurs travaux universitaires en classe primaire, demander aux étudiants de faire des entrevues avec des enseignants du préscolaire et du primaire, etc. À cet égard, les acteurs de l'étude de Gohier et coll. (2007) ont proposé des moyens pour améliorer l'intégration de la théorie et de la pratique. Les enseignants associés proposent : (1) l'élaboration en début d'année d'un grand projet annuel unificateur en éducation; (2) l'organisation de rencontres entre intervenants dans l'école afin d'assurer plus de cohérence et des mécanismes plus officiels de collaboration entre l'université et le milieu comme des classes laboratoires et des écoles associées à l'université (Chevrier, Gohier, Anadon et Godbout, 2007).

Et pour être en accord avec les compétences professionnelles attendues des futurs enseignants, la formation théorique devrait valoriser une diversité de perspectives en enseignement (Prud'homme, 2010). Une analyse réalisée par Desjardins et Dezutter en 2009 portant sur la programmation des cours dans les curricula de formation initiale des maîtres au préscolaire et primaire au Québec suggère que « la logique de découpage des programmes est demeurée assez traditionnelle » (Desjardins et Dezutter, p. 889). Ces auteurs soulèvent que les cours axés sur les savoirs sont encore très présents en formation des enseignants. La redondance entre les cours ainsi que le manque de coordination entre les professeurs (Lessard, 2009) n'aide en rien la situation actuelle.

Recommandation 2 :

Les approches pédagogiques devraient être utilisées abondamment et de façon diversifiée durant le curriculum universitaire. Pour ce faire, une réflexion au comité de programme devrait avoir lieu afin de déterminer un procédé qui favoriserait l'enseignement diversifié durant la formation initiale.

Bien que les formateurs ne soient pas les seuls qui influencent l'utilisation d'approches pédagogiques par les étudiants en stage, les étudiants s'attendent à ce que les formateurs universitaires utilisent une variété d'approches pédagogiques dans leur enseignement. À cet effet, les formateurs ainsi que le comité de programme¹³ devraient s'assurer que les étudiants soient en contact avec une variété d'approches dans leur formation. Pour ce faire, la directrice de programme devrait également exiger qu'une description détaillée des approches pédagogiques utilisées dans le cadre du cours soit présente dans le plan de cours. Même si vivre les approches pédagogiques à l'université peut être démotivant pour les étudiants qui apprécient les cours relevant d'une pédagogie plus traditionnelle, cette expérience d'apprentissage leur serait possiblement bénéfique lorsqu'ils seront en contexte d'enseignement au primaire. De plus, l'expérience des approches pédagogiques ne devrait pas se limiter aux cours destinés à l'apprentissage des modèles d'enseignement.

¹³ Le comité de programme(s) est l'organisme qui assume la responsabilité générale d'un programme ou de programmes regroupés et du groupe d'étudiantes régulières, d'étudiants réguliers de ce ou ces programmes (UQAM, p. 1).

Recommandation 3 :

Revenir souvent, durant la formation initiale, sur la théorie en lien avec les approches pédagogiques et offrir plus d'un cours sur ce sujet.

Le cours théorique faisant état des courants de pensée dont sont issues les approches pédagogiques et les différentes étapes qui les constituent (DID1210 : Didactique générale et modèles d'enseignement au primaire à l'UQÀM) est donné en première année de formation. Les résultats de la présente étude démontrent que les étudiants ont une connaissance partielle de certaines approches pédagogiques. Logiquement, un autre cours en troisième ou en quatrième année serait offert aux futurs enseignants pour leur permettre de consolider leurs apprentissages théoriques acquis en début de formation. La formation continue devrait également être une solution envisageable pour parfaire les connaissances des étudiants.

Recommandation 4 :

S'assurer que les stagiaires expérimentent différentes approches pédagogiques en stage.

La réussite du stage est très importante pour les futurs enseignants. Il est capital que l'utilisation de différentes approches pédagogiques soit une exigence de stage. Si l'utilisation variée des approches pédagogiques était une exigence de stage, les étudiants seraient contraints à cette exigence, ce qui leur permettrait d'expérimenter davantage d'approches. Par exemple, les stagiaires devraient, au terme de leur stage 3, avoir expérimenté au moins trois approches pédagogiques. Une telle contrainte, rendrait l'expérience inévitable, et surtout, obligerait l'enseignant associé à laisser une place suffisante à son stagiaire afin qu'il réponde aux exigences de stage, et de surcroît, qu'il développe ses compétences professionnelles n° 3 et n° 4.

5.4 La synthèse de la discussion

Cette section a permis de faire des liens entre les résultats de l'étude et ceux d'autres recherches. Notamment, l'influence des formateurs universitaires concernant l'utilisation des approches pédagogiques par les étudiants n'est pas directe et plusieurs autres facteurs doivent être pris en considération. En effet, la méconnaissance des approches pédagogiques par les étudiants influence leurs pratiques en stage. Le système universitaire étant lui-même difficile à changer (Darling-Hammond, 2006), il en va de même pour la formation des maîtres qui demeure un grand défi pour les universités (Jobin, Gauthier et Bidjang, 2009). Cette discussion a donc permis d'émettre quatre recommandations dans le but d'offrir un enseignement de meilleure qualité aux futurs enseignants. En effet, les recommandations inspirées de la recension des écrits scientifiques et des résultats de la présente étude constituent le début d'une réflexion sur le rôle du formateur universitaire au regard des approches pédagogiques utilisées en stage par les futurs enseignants.

CONCLUSION

La problématique de cette recherche s'est attardée à démontrer que quelques dissonances perdurent entre les attentes du MELS à l'égard de certaines compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants et les pratiques en milieu universitaire. Cette incohérence s'explique entre autres par le manque d'arrimage entre la théorie et la pratique (Desjardins et Boutet, 2008; Lessard, 2009) ainsi que par la prédominance de l'enseignement magistral en salle de cours (Gohier, Chevrier et Anadon, 2005; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009). En effet, les attentes du MELS concernant la variété des approches pédagogiques à être employées par les futurs enseignants sont en contradiction avec les approches pédagogiques utilisées en enseignement universitaire.

L'objectif de recherche était de comprendre quelle était la conception des étudiants en formation initiale des enseignants du rôle que jouent les formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage. Plus spécifiquement, elle visait à identifier les approches pédagogiques utilisées en stage par les futurs enseignants et à dresser un portrait de la conception des étudiants du rôle qu'ont joué les formateurs universitaires sur leur utilisation de ces approches pédagogiques en stage.

Différents outils de collecte de données (questionnaire, portfolio professionnel, entretien semi-dirigé) ont contribué à l'atteinte des objectifs spécifiques de recherche. Ainsi, des questionnaires ont été distribués à 94 étudiants de quatrième année en ÉPEP. Ensuite, douze sujets ont été sélectionnés, suite à la lecture de leurs portfolios professionnels. Finalement, des entretiens semi-dirigés ont été tenus afin d'investiguer plus spécifiquement l'objet d'étude. L'analyse quantitative des

questionnaires et l'analyse de contenu des verbatim ont ainsi permis d'atteindre les objectifs de recherche visés.

Les résultats de la recherche indiquent que l'enseignement magistral est ressorti comme étant l'approche pédagogique la plus utilisée par les étudiants. L'apprentissage coopératif ainsi que l'enseignement et l'apprentissage stratégiques sont utilisés souvent tandis que l'apprentissage par projets, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage expérientiel, le traitement de l'information, l'apprentissage par la découverte sont des approches pédagogiques utilisées moins fréquemment. La pédagogie ouverte est l'approche pédagogique la moins utilisée en stage. Les futurs-enseignants spécifient que l'approche pédagogique la plus utilisée par les formateurs universitaires dans le cadre de leur formation initiale était l'enseignement magistral. Les étudiants ont aussi vécu l'apprentissage expérientiel à plusieurs reprises tandis que l'apprentissage par projets, coopératif, par problèmes et par la découverte ont été vécus quelques fois.

Concernant le rôle des formateurs universitaires, les étudiants croient que ceux-ci devraient jouer les rôles suivants : être des tisseurs de liens entre la théorie et la pratique, des transmetteurs, des metteurs en situation réelle, des exemples, des motivateurs et des preneurs de décision.

Cette recherche a aussi permis de formuler quatre recommandations concernant la formation des maîtres. Ces recommandations devraient permettre de poursuivre la réflexion entre les différents intervenants en formation initiale des enseignants au regard de l'utilisation diversifiée des approches pédagogiques en contexte de formation des maîtres.

Or, quelques aspects méthodologiques nécessitent d'être soulevés afin de mettre en lumière certaines limites de cette recherche. D'abord, il aurait été souhaitable d'interroger les étudiants de 4^e année après leur stage 4 considérant la longueur de la

prise en charge totale de ce stage. Du fait qu'ils ne fréquentent plus l'université et qu'ils sont soucieux d'accéder au marché du travail, les entrevues ont été réalisées avant qu'ils ne partent en stage; ce qui peut constituer une limite en soi.

Par ailleurs, bien que le questionnaire ait été conçu en prenant soin de bien définir et de donner des exemples des différentes approches pédagogiques, une méconnaissance et une confusion des approches pédagogiques de la part des étudiants ont été notées. Il est possible que certaines réponses données dans le questionnaire ne concordent pas avec les pratiques réelles des étudiants en stage, entre autres, parce qu'ils auraient pu omettre de cocher des approches utilisées en stage ou auraient pu confondre des approches pédagogiques entre elles. Toutefois, la réalisation d'entrevues semi-dirigées a permis, du moins en partie, de contrer cette limite puisque l'analyse du verbatim a apporté des nuances et approfondi la compréhension des réponses quantitatives offertes par les étudiants dans le questionnaire.

Malgré ces limites liées à la collecte et à l'interprétation des données, la présente recherche offre des retombées intéressantes. En effet, cette étude s'est intéressée à un acteur important de la formation initiale des maîtres et au rôle qu'il joue dans l'appropriation et l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées par les étudiants. Ceci a mis en lumière des aspects peu étudiés en pédagogie universitaire et particulièrement en formation des maîtres. Finalement, la triangulation des données entre les données issues de l'analyse des questionnaires, celles des portfolios et des entrevues est une force majeure de cette recherche. En effet, les questionnaires ont permis de dresser un portrait global des pratiques en stage. Quant à eux, les entretiens semi-dirigés ont appuyé les résultats du questionnaire en plus de favoriser la compréhension des pratiques en stage des étudiants en ÉPEP. Ainsi, les discours des étudiants rencontrés viennent à la fois corroborer les données quantitatives recueillies tout en expliquant les choix pédagogiques des futurs enseignants.

Du point de vue scientifique, le modèle synthèse, présenté dans le cadre de référence, constitue un apport scientifique pour le domaine de l'éducation puisqu'il intègre les éléments importants des courants pédagogiques, des modèles d'enseignement qui en sont issus et des situations pédagogiques en jeu entre la formation des futurs enseignants en milieu universitaire et la formation pratique en milieu scolaire. Cette recherche trouve également sa pertinence scientifique dans l'apport de nouvelles connaissances au domaine de la formation initiale des enseignants au Québec, et plus particulièrement, au regard des rôles que joue le formateur universitaire dans l'utilisation d'approches diversifiées par les futurs enseignants. La poursuite des travaux de recherche dans le domaine pourrait notamment permettre de valider auprès des formateurs eux-mêmes les conceptions des étudiants du rôle qu'ils jouent dans l'utilisation d'approches pédagogiques variées; ce qui n'a pu être fait dans le cadre de ce mémoire. De plus, il semble pertinent de continuer à s'interroger sur l'équilibre à atteindre entre les différentes approches pédagogiques utilisées dans le cadre de la formation des maîtres.

Dans une perspective plus large, cette recherche constitue également une avancée pour la recherche en enseignement supérieur puisque peu de connaissances scientifiques existent au regard des approches pédagogiques utilisées par les formateurs universitaires. Il serait intéressant de poursuivre les recherches en pédagogie de l'enseignement supérieur en identifiant et analysant l'influence des pratiques d'enseignement en formation universitaire dans d'autres domaines que la formation des maîtres.

Du point de vue pratique, le modèle synthèse développé dans le cadre de cette recherche pourrait alimenter la réflexion des formateurs quant à leurs choix pédagogiques et à leur incidence potentielle sur les pratiques des futurs enseignants. Par ailleurs, les recommandations formulées au terme de la recherche pourraient permettre de bonifier la formation initiale des enseignants ayant comme finalité un

enseignement de qualité et le développement de compétences professionnelles. Qui plus est, les discussions autour des pratiques d'enseignement en pédagogie supérieure sont tout à fait recevables dans un contexte d'approche-programme. En effet, les enseignants qui y participent pourraient non seulement mettre en œuvre différentes stratégies d'enseignement, mais pourraient aussi se concerter de façon à déployer une variété d'approches sur les quatre années de formation. C'est aussi dans ces conditions que les formateurs universitaires seraient en mesure de discuter davantage des approches pédagogiques les plus pertinentes au regard du développement des compétences professionnelles de leurs étudiants. Enfin, l'innovation est nécessaire en formation des maîtres, car en plus de faire émerger de nouvelles connaissances dans le domaine, elle permet aux professeurs de faire œuvre de cohérence et de demeurer toujours aussi passionnés par la profession enseignante.

APPENDICE A
QUESTIONNAIRE

**PERCEPTION DES ÉTUDIANTS EN FORMATION INITIALE DES
ENSEIGNANTS DU RÔLE QU'ONT JOUÉ LES FORMATEURS
UNIVERSITAIRES DANS LEUR UTILISATION D'APPROCHES
PÉDAGOGIQUES DIVERSIFIÉES**

Chère étudiante, cher étudiant en ÉPEP,

Je suis une ancienne étudiante en ÉPEP à l'UQÀM. J'y poursuis actuellement mes études à la maîtrise en éducation. Mon projet de recherche porte sur la perception des étudiants au regard du rôle qu'ont joué les formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage. Je vous demanderais de bien vouloir remplir ce questionnaire. À partir des réponses au questionnaire, je sélectionnerai 30 participants à qui je demanderai d'avoir accès à leur portfolio professionnel. Finalement, je sélectionnerai 12 sujets pour participer à une entrevue. Vos réponses me permettront de mieux comprendre le rôle que jouent les formateurs universitaires dans l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées par les futurs enseignants lors de leur stage.

J'apprécierais également que vous puissiez me fournir les informations suivantes afin de pouvoir communiquer éventuellement avec vous pour les étapes ultérieures de la recherche, le cas échéant.

Nom : _____

Sexe : M ou F

No de téléphone : _____

Courriel : _____

QUESTIONNAIRE

1. Pour chaque approche pédagogique présentée, cocher l'énoncé qui correspond le mieux à la fréquence de votre utilisation de cette approche pédagogique en stage. Veuillez aussi indiquer, le cas échéant, si vous avez vécu cette approche pédagogique intégralement ou partiellement avec les élèves.

a) Apprentissage par projets

Étapes : Le temps global, le temps analytique, le temps synthétique et le temps de la communication et d'action.	Ex. : Réaliser un reportage dans le but de faire un bulletin de nouvelles en classe.
--	--

J'ai utilisé cette approche :

- ☐ Très souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Parfois → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Jamais
☐ Je ne connais pas cette approche

b) Apprentissage coopératif

Étapes : Explication de la tâche, enseignement de l'habileté sociale, instauration d'un climat de confiance, formation des équipes, présentation des rôles, etc.	Ex. : En sous-groupe de 4 élèves, faire un radeau en bâton de friandise glacée qui permettra à un ciseau de flotter pendant deux minutes. Les élèves se partagent les rôles suivants : motivateur, porte-parole, responsable du temps, responsable du matériel, secrétaire.
--	---

J'ai utilisé cette approche :

- ☐ Très souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.

- ☐ Parfois → ☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Jamais
☐ Je ne connais pas cette approche

c) Apprentissage par problèmes (APP)

Étapes : Lecture et définition du problème, formulation et organisation des hypothèses, formulation des objectifs d'apprentissage, recherche de l'information, analyse critique de l'information recueillie et résolution du problème, approfondissement des notions et bilan de l'équipe.	Ex. : Aider la bibliothécaire de l'école à trouver une alternative au système de classement Dewey en créant un système sans chiffres adapté aux élèves de 1re année.
--	--

J'ai utilisé cette approche :

- ☐ Très souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Parfois → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Jamais
☐ Je ne connais pas cette approche

d) Apprentissage expérientiel

Étapes : Expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite, expérimentation active.	Ex. : Faire une promenade en forêt pour apprendre les différentes plantes du Québec.
---	--

J'ai utilisé cette approche :

- ☐ Très souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.

- ☐ Souvent → ☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ Parfois → ☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Jamais
☐ Je ne connais pas cette approche

e) Enseignement et apprentissage stratégiques

Étapes : Discussion des objectifs de la tâche, activation des connaissances antérieures, direction de l'attention et de l'intérêt, traitement de l'information, intégration, assimilation, organisation et transfert des connaissances, etc.	Ex. : Discuter avec les élèves des stratégies efficaces qui permettent de bien corriger un texte. Afficher ensuite les étapes et les stratégies en classe.
--	--

J'ai utilisé cette approche :

- ☐ Très souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Parfois → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Jamais
☐ Je ne connais pas cette approche

f) Traitement de l'information (PNL, gestion mentale, API)

Étapes : Enseignement de moyens mnémotechniques, recours à des supports visuels et sonores, expérimentation de stratégies, etc.	Ex. : Mémoriser les mots suivants. Quels procédés avez-vous utilisés pour les retenir?
---	--

J'ai utilisé cette approche :

- ☐ Très souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Parfois → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Jamais
☐ Je ne connais pas cette approche

g) Apprentissage par la découverte

Étapes : Étude collective d'une situation-problème et questionnement, élaboration et confrontation d'hypothèses, collecte de l'information pertinente et vérification des hypothèses et analyse de l'information et élaboration de solutions.	Ex. : Par une enquête, les enfants découvrent que leurs parents, grands-parents et arrière-grands-parents ne mangeaient pas nécessairement la même chose qu'eux lorsqu'ils étaient petits. Les élèves font une synthèse des informations recueillies en classant les divers aliments selon l'époque de consommation appropriée.
---	---

J'ai utilisé cette approche :

- ☐ Très souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Parfois → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.

☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.

☐ Jamais

☐ Je ne connais pas cette approche

h) Pédagogie ouverte

Étapes : Choix d'une activité par l'élève en fonction de ses intérêts et réalisation avec le soutien, au besoin, de ses pairs, de son enseignant et des parents animateurs.	Ex. : Utilisation d'un tableau de programmation qui permet à l'élève de planifier sa journée.
---	---

J'ai utilisé cette approche :

☐ Très souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.

☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.

☐ Souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.

☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.

☐ Parfois → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.

☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.

☐ Jamais

☐ Je ne connais pas cette approche

i) Enseignement magistral (enseignement direct ou traditionnel)

Étapes : Initiation au contenu, présentation d'exemples, pratique guidée par l'enseignant, pratique autonome.	Ex. : Expliquer l'accord du participe passé au groupe classe. L'enseignant donne plusieurs exemples. Il propose des exercices aux élèves qu'il corrige au fur et à mesure en grand groupe. Finalement, l'enseignant accorde un certain temps pour une pratique indépendante par les élèves.
---	---

J'ai utilisé cette approche :

☐ Très souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.

☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.

- ☐ Souvent → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Parfois → ☐ J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves.
☐ J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves.
☐ Jamais
☐ Je ne connais pas cette approche

2. Avez-vous utilisé des approches pédagogiques diversifiées dans vos stages?

- ☐ Oui ☐ Non

Si oui, pour quelle(s) raison(s)?

Si non, pour quelle(s) raison(s)?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Parce que le milieu de stage me le permettait | <input type="checkbox"/> Parce que le milieu de stage ne me le permettait pas |
| <input type="checkbox"/> Parce que la durée du stage me le permettait | <input type="checkbox"/> Parce que la durée du stage ne me le permettait pas |
| <input type="checkbox"/> Parce que le maître associé me le permettait | <input type="checkbox"/> Parce que le maître associé ne me le permettait pas |
| <input type="checkbox"/> Parce que ma connaissance des approches pédagogiques me le permettait | <input type="checkbox"/> Parce que ma connaissance des approches pédagogiques ne me le permettait pas |
| <input type="checkbox"/> Parce que mon expérience au regard des approches pédagogiques me le permettait | <input type="checkbox"/> Parce que mon expérience au regard des approches pédagogiques ne me le permettait pas |
| <input type="checkbox"/> Parce que les exigences du stage m'obligeaient à le faire | <input type="checkbox"/> Parce que les exigences du stage ne me le demandaient pas |
| <input type="checkbox"/> Par choix | <input type="checkbox"/> Par choix |
| <input type="checkbox"/> Autres (spécifier): _____ | <input type="checkbox"/> Autres (spécifier): _____ |

3. Approximativement, combien de vos formateurs universitaires ont utilisé des approches pédagogiques diversifiées durant votre formation en ÉPEP sur la quarantaine de formateurs universitaires?

4. Les formateurs universitaires ont eu une influence sur les approches pédagogiques que vous utilisez en stage. (Veuillez encercler l'énoncé correspondant le mieux à votre opinion.)

*Fortement
en désaccord*

*En
désaccord*

Indifférent

*En
accord*

*Fortement
en accord*

Expliquez : _____

5. Les formateurs auraient pu avoir une plus grande influence sur mes approches pédagogiques en stage. (Veuillez encercler l'énoncé correspondant le mieux à votre opinion.)

*Fortement
en désaccord*

*En
désaccord*

Indifférent

*En
accord*

*Fortement
en accord*

Expliquez : _____

6. Avez-vous d'autres commentaires à formuler sur le rôle qu'ont joué les formateurs universitaires dans l'utilisation d'approches pédagogiques diversifiées par les étudiants?

Merci de votre précieuse collaboration!

APPENDICE B
CRITÈRES DE SÉLECTION DES SUJETS

**Critères de sélection des participants selon les réponses au questionnaire
(présélection)**

Question no.1 du questionnaire : Lorsque vous avez enseigné en stage, à quelle fréquence avez-vous utilisé ces approches pédagogiques? **(Veuillez indiquer une réponse pour chaque approche)**

J'ai utilisé cette approche :

- | | | |
|---------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Très souvent | → | <input type="checkbox"/> J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves. |
| | | <input type="checkbox"/> J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves. |
| <input type="checkbox"/> Souvent | → | <input type="checkbox"/> J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves. |
| | | <input type="checkbox"/> J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves. |
| <input type="checkbox"/> Parfois | → | <input type="checkbox"/> J'ai vécu cette approche intégralement avec les élèves. |
| | | <input type="checkbox"/> J'ai vécu certaines étapes de cette approche avec les élèves. |
| <input type="checkbox"/> Jamais | | |

☐ Je ne connais pas cette approche

Accorder 4 points pour : Très souvent (TS)

Accorder 3 points pour : Souvent (S)

Accorder 2 points pour : Parfois (P)

Accorder 1 point pour : Jamais (J)

Accorder 0 point pour : Je ne connais pas cette approche

Accorder un point bonus par approche vécue intégralement

Étudiants retenus dans la catégorie diversifiée : 15 étudiants ayant les plus hauts scores qui ont accepté de participer à l'étude.

Étudiants retenus dans la catégorie peu diversifiée : 15 étudiants ayant les plus bas scores qui ont accepté de participer à l'étude.

Exemple pour un participant fictif

Approches pédagogiques	TS	S	P	J	Je ne connais pas cette approche	Intégralement
Apprentissage par projets		3				
Apprentissage coopératif	4					1
Apprentissage par problèmes		3				
Apprentissage expérientiel					0	
Enseignement et apprentissage stratégiques				1		
Traitement de l'information			2			1
Apprentissage par la découverte			2			
Pédagogie ouverte				1		
Enseignement magistral	4					1
Total partiel	8	6	4	2		3
Total avec point bonus	23					

APPENDICE C
CANEVAS D'ENTREVUE

Projet de recherche sur la perception des étudiants en formation initiale des enseignants du rôle qu'ont joué les formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées.

CANEVAS D'ENTREVUE

Date de l'entretien : _____

Lieu : _____

Nom de l'interviewé ou code : _____

- a) Rappel des règles d'éthique et signature du formulaire de consentement
- b) Modalités de fonctionnement de la rencontre
- c) Demander l'autorisation d'enregistrer

Questions :

Les approches pédagogiques en stage

- Lorsque vous enseignez (en stage), quelles approches pédagogiques utilisez-vous?
- Pourquoi avez-vous utilisé ces approches pédagogiques?
- Qu'est-ce qui peut avoir influencé vos choix?
- Est-ce qu'il y a des approches que vous aimeriez utiliser?
- Pourquoi ne les utilisez-vous pas?
- Vous considérez-vous comme un enseignant diversifié ou peu diversifié?
- Avez-vous d'autres choses à dire sur les approches pédagogiques en stage?

La formation universitaire

- Avez-vous reçu une formation théorique quant aux approches pédagogiques en enseignement?

- En quoi cette formation théorique reçue à l'université vous a-t-elle servi dans vos stages?
- Avez-vous d'autres choses à dire sur les enseignements reçus par rapport aux approches pédagogiques dans le cadre de votre formation universitaire?

Perception des formateurs universitaires

- Selon vous, quel est le rôle (ou les rôles) d'un enseignant en contexte de formation universitaire?
- Avez-vous en tête des professeurs ou chargés de cours qui ont marqué votre formation au regard des approches pédagogiques qu'ils utilisaient? Quelles approches utilisaient-ils?
- Au cours de votre formation, avez-vous l'impression d'avoir « vécu » ou « expérimenté » une variété d'approches pédagogiques?
- Est-ce que vous pensez que les formateurs universitaires peuvent avoir une influence sur votre enseignement?
- Quel rôle ont-ils joué dans le choix des approches pédagogiques explorées en stage?
- Quel rôle devraient-ils jouer dans l'utilisation d'approches pédagogiques?
- Avez-vous des suggestions à nous faire quant à la façon dont les formateurs universitaires pourraient mieux intervenir afin que vous utilisiez davantage d'approches pédagogiques diversifiées dans vos stages.
- Avez-vous d'autres choses à dire sur la perception des formateurs universitaires par rapport aux approches pédagogiques?

Conclusion

- Est-ce que vous avez dit tout ce qui vous semblait important?

Remerciements

APPENDICE D
LISTE DE CODES

Liste finale de codes

Approches pédagogiques

Les différentes approches

- Apprentissage par projets
 - Aprojets en stage
 - Aprojets intérêt pour
 - Aprojets vécue à l'université
 - Aprojets vécue à l'univ. - Arts plastiques
 - Aprojets vécue à l'univ. - DID1210
 - Aprojets vécue à l'univ. - Préscolaire
- Apprentissage coopératif
 - AC en stage
 - AC intérêt pour
 - AC vécue à l'université
- Apprentissage par problèmes (APP)
 - APP en stage
 - APP intérêt pour
 - APP vécue à l'université
 - APP vécue à l'univ. - Math
- Apprentissage expérientiel
 - AE en stage
 - AE intérêt pour
 - AE vécu à l'univ. - Math
 - AE vécue à l'univ. - Danse
 - AE vécue à l'univ. - Histoire de l'art
 - AE vécue à l'univ. - KIN
 - AE vécu à l'univ. - Préscolaire
 - AE vécue à l'univ. - Diff. écriture lecture
 - AE vécue à l'univ. - Univers social
 - AE vécue à l'univ. - Arts plastiques
- AE vécue à l'univ. - Théâtre
 - Enseignement et apprentissage stratégiques
 - EAS en stage
 - EAS intérêt pour
 - EAS vécue à l'université
 - Traitement de l'information (PNL, gestion mentale, API)
 - TI en stage
 - TI intérêt pour
 - TI vécu à l'université
 - Apprentissage par la découverte
 - APD en stage
 - APD intérêt pour
 - APD vécue à l'université
 - Pédagogie ouverte
 - PO en stage
 - PO intérêt pour
 - PO vécue à l'université
 - PO vécue à l'univ. - Arts plastiques
 - Enseignement magistral (enseignement direct ou traditionnel)

EM en stage
 EM intérêt pour
 EM vécu à l'université
 Approche thématique
 AT en stage
 AT intérêt pour
 AT vécue à l'université
 Jigsaw
 Jigsaw en stage
 Jigsaw intérêt pour
 Jigsaw vécu à l'université
 Travail d'équipe
 TÉ vécu à l'université
 TÉ en stage
 TÉ intérêt pour

Enseignement dirigé
 ED en stage
 ED intérêt pour
 ED vécu à l'université
 Tutorat par les pairs
 TPP en stage
 TPP intérêt pour
 TPP vécu à l'université
 Gestion participative
 GP intérêt pour
 Autres

Diversification des approches pédagogiques
 Diversification - Complémentarité des appr. péd
 Diversification - Appr. péd. div

Influence sur les approches pédagogiques
 Influence - Exigences de stage
 Influence - Personnelle
 Infl. - Perso. - Connaissance des appr. péd.
 Infl. - Perso. - Enseignement reçu
 Infl. - Perso. - Expérience
 Infl. - Perso. - Faire des liens
 Infl. - Perso. - Méconnaissance des approches pédagogiques
 Infl. - Perso. - Style d'apprentissage
 Infl. - Perso. - Ça fonctionne
 Infl. - Perso. - Créativité
 Infl. - Perso. - Facilité
 Infl. - Perso. - Mon style d'enseignement
 Influence - Contexte de stage
 Influence du CS +
 Influence du CS -
 Infl. CS - - Des moyens
 Influence - Enseignant associé

Influence - EA +
 Influence - EA -
 Influence - Universitaire
 Influence - Universitaire +
 Influence - Universitaire -
 Influence - Le groupe d'élève
 Infl. - Le gr. - Présence d'enfants en difficultés
 Infl. - Le gr. - Réalité pluriethnique
 Infl. - Le gr. - Élèves réceptifs à la pédagogie
 Influence - Trop lourd
 Influence - Plus facile
 Influence - Système d'éducation

Vivre des appr. péd. (U)

Activités
 Rôle de l'enseignant (au primaire)
 Rôle ens. (P) - animateur
 Rôle ens. (P) - Faire des liens
 Rôle ens. (P) - Guide
 Rôle ens. (P) - Plaisir
 Rôle ens. (P) - Planificateur
 Rôle ens. (P) - Questionnement
 Rôle ens. (P) - Soigner son français
 Rôle ens. (P) - Gestion de classe
 Rôle ens. (P) - Pédagogie
 Rôle ens. (P) - Relation avec l'élève

VI - Expérience d'animation

Formateurs

Rôle que joue l'enseignant (en contexte universitaire)
 Rôle ens. U - Faire de la recherche
 Rôle ens. U - Faire vivre les approches pédagogiques
 Rôle ens. U - Intéressant
 Rôle ens. U - Passeur de savoir
 Rôle ens. U - Lien avec la recherche
 Rôle ens. U - Lien avec la pratique
 Rôle ens. U - Modèle
 Rôle ens. U - Ne pas faire vivre les appr. péd.
 Rôle ens. U - Plaisir
 Rôle ens. U - Fournir des ressources
 Rôle ens. U - Préparer l'étudiant à enseigner
 Rôle ens. U - Réinvestissement
 Rôle ens. U - Organisé
 Rôle ens. U - N'ont joué aucun rôle
 Rôle ens. U - Passionné (transmettre cette passion pour)
 Rôle ens. U - À l'écoute de l'auditoire

Formateurs qui ont marqués la formation par rapport aux appr. pédag.

Form. marquants - Faire vivre l'approche
 Form. marquants - La façon dont c'est enseigné
 Form. marquants - Quand ça me permet d'apprendre, ça me marque

Form. marquants - Être ouvert
 Form. marquants - Mettre l'accent sur la diversité des appr. péd.
 Form. marquants - De façon négative
 Form. marquants - Liens pratique-recherches
 Form. marquants - Les appr. péd. utilisées
 Form. marquants - Personnalité

Rôle que devrait jouer l'enseignant (en contexte universitaire)

Rôle que devrait (U) - Faire vivre les appr. péd.
 Rôle que devrait (U) - Passeur de savoir
 Rôle que devrait (U) - Donner plus de liberté aux étudiants
 Rôle que devrait (U) - Faire des liens avec la pratique
 Rôle que devrait (U) - Modèle
 Rôle que devrait (U) - À l'écoute
 Rôle que devrait (U) - Outiller
 Rôle que devrait (U) - Aller plus loin que la théorie
 Rôle que devrait (U) - Rendre obligatoire l'utilisation de diff. appr.

Formation

Formation théorique quant aux approches pédagogiques
 Form. théorique - DID1210
 Form. théorique - Dans d'autres cours
 Form. théorique - Commentaires
 Suggestions pour améliorer la formation
 Sugg. amél. form. - Stage
 Sugg. amél. form. - Théorie/Pratique
 Sugg. amél. form. - Curriculum
 Sugg. amél. form. - Les formateurs
 Sugg. amél. form. - Proximité avec le milieu scolaire
 Sugg. amél. form. - Approches pédagogiques
 Sugg. amél. form. - Varier les approches pédagogiques
 Sugg. amél. form. - Vivre les appr. péd.
 Sugg. amél. form. - Revoir les appr. péd.

Opinion sur la formation

O formation - Beaucoup de magistral
 O formation - Différentes approches pédagogiques
 O formation - Il faudrait voir plus d'approches pédagogiques
 O formation - On se fait prendre pour des bébés
 O formation - Beaucoup de projets
 O formation - Beaucoup de coopération
 O formation - Beaucoup de découverte
 O formation - Comm.- sur la formation
 O formation - Compétence des formateurs en terme de pédagogie
 O formation - Pas assez de constance dans les formateurs
 O formation - Incohérence
 O formation - Théorie/pratique
 O formation - On ne revient pas assez sur les appr. péd.
 O formation - Comm.+ sur la formation
 O formation - Pas de plaisir
 O formation - On n'approfondit pas assez
 O formation - Des bons ouvrages de références

VI - Âge

APPENDICE E
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Montréal, le _____ 2011

Monsieur, Madame,

La présente recherche se déroule dans le cadre du programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal sous la supervision des professeures Carole Raby et Sylvie Viola. Cette étude porte sur la perception des étudiants en formation initiale des enseignants du rôle qu'ont joué les formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées.

Aujourd'hui, votre collaboration est sollicitée pour participer à un entretien individuel semi-dirigé d'environ quarante-cinq à soixante minutes. Il est important de savoir qu'il vous sera possible en tout temps de vous retirer de la recherche. L'entretien sera enregistré aux fins d'analyse des données. Par contre, les enregistrements audio seront détruits au maximum cinq ans après la fin de la recherche. De plus, la confidentialité ainsi que l'anonymat seront respectés lors de toutes les étapes de la recherche. En effet, vos prénoms et noms ne seront pas mentionnés dans la publication de ce mémoire, l'utilisation de codes alphanumériques sera le moyen de vous identifier. Veuillez noter que toutes les données seront traitées de façon confidentielle, selon les règles de déontologie et le code d'éthique en recherche en vigueur à l'Université du Québec à Montréal. Si vous souhaitez formuler une plainte relativement à l'aspect éthique de la recherche, vous pouvez vous adresser à Mme Nicole Lebrun, directrice des unités de programmes de cycle supérieur, au 514-987-3000 poste 6932.

En tant que participante ou participant à cette étude, je reconnais que ma participation est volontaire et que je peux cesser de participer en tout temps sans avoir à fournir d'explication ou de raison. Toutes les informations que je fournirai demeureront confidentielles et seront utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche. J'atteste avoir pris connaissance de ces informations et j'accepte de participer à l'entretien semi-dirigé.

Signature du participant

Date

Signature de la chercheuse

Date

Veuillez agréer l'expression de notre entière considération.

Émilie Tremblay-Wragg

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal

Courriel : emilie_wragg@hotmail.com, Téléphone : 514-987-3000, poste 4773

Direction du mémoire : Mmes Carole Raby, Ph.D. et Sylvie Viola, Ph.D.

RÉFÉRENCES

- Alava, S. et Langevin, L. (2001). L'université, entre l'immobilisme et le renouveau. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 243-256.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation*, 8, 1-13.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*. Document pour l'HDR, Université de Nantes, France.
- Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Baillauquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay, *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 41-62). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Béchar, J.-P. (2000). *Apprendre à enseigner au supérieur l'exemple des innovateurs pédagogiques*. Montréal : Écoles des hautes études commerciales.
- Beckers, J. (2007). Compétences et identités professionnelles. *L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Bédard, D., Viau, R., Louis, R., Tardif, M. et St-Pierre, L. (2005). *Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes*.

XXIle Congrès de l'AIPU (Genève, 12-14 septembre 2005). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

- Bélair, L. (2001). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquay, *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 63-76). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Bélair, L. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p.181-196). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Blanchette, S. (2007). Le renforcement de l'autonomie professionnelle en début de carrière. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p.53-66). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bouchard, Y. (2004). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 61-80). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brassard, N. (2012). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. L'Université de l'administration publique.
- Brazeau, P. (1998). *Stratégies pour apprendre et enseigner autrement*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Caron, J. (2010). *L'encadrement du stagiaire en enseignement : analyse de représentations et de pratiques d'enseignants associés*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Chevrier, J. Gohier, C., Anadon, M. et Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes. Dans C. Gohier, M. Anadon, et J. Chevrier, *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Québec : Regards croisés* (p. 137-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Clanet, J. (2004). « Que se passe-t-il en cours? » Éléments de description des pratiques enseignantes à l'Université. Dans E. Annoot et M.-F. Fave-Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer* (p. 93-125). Paris, France : L'Harmattan.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352.
- Colet, N.-R. et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly, *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 137-162). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Collectif. (2010). *Petit Robert de la langue française 2011*. Paris : Robert (Le).
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. (2009). *Rapport annuel 2008-2009*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne].
Accès : <http://www.capfe.gouv.qc.ca>
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *Renouveler le corps professoral à l'université*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Gouvernement du Québec.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education : Lessons from exemplary programs*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Desjardins, J. (2008). Former des enseignants compétents : oui, mais comment? *Vie pédagogique*, 147. [En ligne]. Accès :
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/147/index.asp?page=do
ssierB_3](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/147/index.asp?page=doossierB_3)
- Desjardins, J. et Boutet, M. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs : pour une médiation des savoirs. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 155-168). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur

l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian journal of education*, 32(4), 873-902.

- Desjardins, J. et Hensler, H. (2009). À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. Dans R. Etienne, M. Altet et C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 145-162). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Deslauriers, J.P. (2005). La recherche qualitative : une façon complémentaire d'aborder les questions de recherche. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique (2e éd.)* (p. 407-433). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-112). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Gervais, C. (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question : Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (p. 83-102). Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 81-107). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Gohier, C., Anadon, M. et Chevrier, J. (2007). Les rôles d'acteurs de la profession enseignante: regards croisés. C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Québec : Regards croisés* (p. 283-310). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Chevrier, J. et Anadon, M. (2005). La formation des maîtres au temps des réformes : l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 281-298). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaetan Morin.
- Grandtner, A.-M. (2007). Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines : quelques éléments pour la

- formation. Dans L. Langevin (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs* (p.19-48). Montréal : Presses de l'université du Québec.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique - vol. 1*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Jobin, V., Gauthier, C. et Bidjang, S. (2009). Résultats préliminaires du premier volet d'une étude portant sur la mise en place de l'approche par compétences professionnelles en formation à l'enseignement au Québec. *Canadian journal of education*, 32(4), 850-872.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Bouhrah, S. et Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2009). *Models of teaching*. Boston, Massachusetts : Allyn and Bacon.
- Karsenti, T., Raby, C., Villeneuve, S. et Gauthier, C. (2007). *La formation des maîtres et la manifestation de la compétence professionnelle à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*. Montréal, Canada : CRIFPE, Université de Montréal.
- Langevin, L. et Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : Vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Larocque, M.-J. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Montréal, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Laursen Per F. (2007). *Student teacher's conceptions of theory and practice in teacher education*. International Study Association on Teachers and Teaching. ISATT conference, Saint Catherines, Canada. Reading : ISATT, p. 1-11.
- Lebel, C. (2001). *Représentation du rôle, des pratiques et du programme de formation initiale à l'enseignement par les formatrices et formateurs œuvrant*

au niveau du transversal : analyse de trois contextes culturels. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa.

- Legendre, M. F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou vecteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (p. 27-50). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Legendre, M.-F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169-180). Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires : Regards croisés.* (p. 15-47). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 379-406.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal, Québec : Guérin.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Paris, France : Les éditions Fernand-Nathan.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage? Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 127-144). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Llombart, A. (2008). *Formation d'enseignants universitaires et professionnelle. L'analyse de l'activité de formateurs des enseignants en salle de cours: Une contribution au dialogue théorie/pratique*. Chicoutimi, Québec : Université du Québec à Chicoutimi.
- Loiola, F.A. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326.

- Loiselle, J. (2006). Pour des innovations dans les pratiques de formation. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : Pistes de réflexion et d'action* (p. 1-21). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard et J.-P. Béchar, *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 125-139). Paris : Presses universitaires de France.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2002). Introduction. C. Gauthier. et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 1-21). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (1996). *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon, France : CRDP.
- Ménard, L. (2007). Apprentissage expérientiel. Dans C. Raby et S. Viola, *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie* (p. 107-118). Anjou : Les Éditions CEC.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass Publishers.
- Messier, G. (2012). Qu'est-ce qu'une méthode, une approche, une technique? *Les Cahiers de l'AQPF*, 2(3), 19-21.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. [Québec: Comité-conseil sur les programmes d'études].
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : Contextes de construction et modalités de partage* (p. 45-64). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines* (p. 139-158). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 153-200). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, France : ESF éditeur.
- Petignat, P. (2010). Les stages permettent-ils le développement des compétences? Dans L. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (p. 99-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2007). Une vision partagée de la formation à l'enseignement? Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 197-212). Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Pratt, D.D. (dir.). (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, Floride : Krieger Publishing Company.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal, Québec : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.
- Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire (2e édition) : Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 399-424). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Raby, C. (2007). Modèle intégrateur. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie* (p. 230-242). Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement. Élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 125-140). Bruxelles : De Boeck.
- St-Onge, M. (1987). Enseigner... apprendre: Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? *Pédagogie collégiale*, 1(1), 13-15.
- St-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), Article 6.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Théberge, M. (2000). *Former à la profession enseignante*. Outremont, Québec : Les Éditions Logiques.

- Trinquier, M.P. et Terrisse, A. (2004). Entre prévisions et réalité du cours : regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG. Dans E. Annoot et M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p. 53-92). Paris, France : L'Harmattan.
- Université du Québec à Montréal. (2012). Règlement des études du premier cycle : règlement no.5. [En ligne]. Accès : http://www.instances.uqam.ca/ReglementsPolitiquesDocuments/Documents/REGLEMENT_NO_5.pdf
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e édition). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. (2^e édition). Montréal, Québec : De Boeck.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.